Psihologie

Ştiinţele educaţiei

Jean-Marc Monteil

EDUCAŢIE ŞI FORMARE

Perspective psihosociale



Collegium

POLIROM

Seria *Psihologie, Ştiinţele educaţiei* este coordonată de Adrian Neculau

JEAN-MARC MONTEIL (n. 1947) este profesor de psihologie la Universitatea „Blaise Pascal Clermont II" (*Classe exceptionnelle*), unde a înfiinţat Secţia de Psihologie şi Laboratorul de Psihologie Socială, afiliat la CNRS. Este secretar-general al Societăţii Franceze de Psihologie, membru al Înaltului Comitet de Studiu al Alcoolismului şi al Comitetului Naţional de Coordonare a Cercetării şi Educaţiei. De asemenea, face parte din colectivul de redacţie al unor reviste de specialitate („Revue Française de Pédagogie", „Revue internationale de Psychologie Sociale", „Perspectives Cognitives et Conduites Sociales") fiind, în acelaşi timp, lector pentru revistele internaţionale consacrate domeniului („Applied Psychology", „Social Cognition" etc.). Personalitate activă, a participat la numeroase colocvii şi congrese (Franţa, Marea Britanie, Austria, Portugalia, Statele Unite, Canada, Belgia, Spania etc.). Dintre lucrările sale, amintim: *Soi et le Contexte* (1983), *Dynamique sociale et systèmes de formation* (1985), *Bureaucratie en involution* (1980), la care adăugăm coordonarea unor volume de referinţă şi contribuţia (articole sau capitole) la redactarea mai multor lucrări colective.

Jean-Marc Monteil,
Eduquer et former; Perspectives psychosociales

Editura POLIROM, B-dul Copou nr. 3
P.O. BOX 266, 6600, Iaşi, ROMÂNIA

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale:

Educaţie şi formare; Perspective psihosociale / Jean-Marc Monteil;
trad. din limba franceză de Ioana Mărăşescu, Iaşi, POLIROM, 1997
200 p.; 20 cm. – (Collegium, Psihologie, Ştiinţele educaţiei)
Titlu original (franceză): *Eduquer et former; Perspectives psychosociales*
I. Mărăşescu Ioana (trad.)

CIP: 37(44)
316.6:371

ISBN: 973-683-009-8

Printed in ROMANIA

Jean-Marc Monteil

EDUCAŢIE ŞI FORMARE
Perspective psihosociale

Traducere de Ioana Mărăşescu
Prefaţă de Serge Moscovici

POLIROM
Iaşi, 1997

Prefaţă

Implicaţiile cercetărilor lui Monteil asupra educaţiei şi formării depăşesc cadrul raportului lor cu psihologia socială. Ele deschid o perspectivă pe care aceasta a avut tendinţa de a o neglija sau de a o trata în treacăt. Căci, spre deosebire de domeniul opiniilor, sondajelor, reuniunilor de grup etc., care îi este propriu, educaţia presupune o practică frecventă, complexă şi imposibilă, recunoscută ca atare. Cititorul va fi cu siguranţă cîştigat de eficacitatea cu care prezenta lucrare îşi însuşeşte o serie de concepte şi de cercetări de psihologie socială pentru a pune în lumină practica aceasta, căreia îi consacrăm o bună parte a existenţei noastre, fără a-i înţelege misterul. Logica, bunul simţ şi o anume vanitate, firească în cazul educatorului şi al formatorului sînt oarecum puse în dificultate aici. Cu această carte, clişeele de care abuzăm în limbajul nostru curent sau în vorbăria oficială, precum cele folosite în caz de eşec sau reuşită, îşi pierd strălucirea. Cu atît mai bine, căci ele nu sînt decît încă o piedică în dezbaterile la care asistăm ca martori, dacă nu ca actori. După părerea mea, ideile dezvoltate în volumul de faţă au un caracter reconfortant. Locul acordat metodei experimentale este, poate, cel mai puternic şi cel mai important. Nu datorită caracterului ei riguros şi al veşmîntului ei de ştiinţă, ci datorită stilului de gîndire către care ne atrage, a spiritului critic pe care ni-l creează. Şi aceasta în sensul strict al cuvîntului, deoarece facultatea critică nu înseamnă a denunţa sau a contrazice, ci a decide din perspectiva faptelor între diferite alternative. Un experiment este, în definitiv, un mod de a alege, şi nu o tehnică de manipulare, aşa cum se spune adesea. Să notăm şi că dorinţa lui Monteil de a apropia psihologia socială de practicile descrise a fost pînă acum foarte puţin aplicată în planul noţiunilor şi că, într-adevăr, ea pare să fi dispărut din disputele pedagogice. În orice caz, el inversează curentul arătînd în ce măsură teoriile referitoare la schimbarea de atitudine, la atribuire şi la influenţă par să acţioneze într-o direcţie care, în esenţă, este cea bună. După toate probabilităţile, această apropiere ar trebui să aibă în viitor repercusiuni fericite asupra educaţiei.

Desigur, fiind mai puţin familiarizat cu preocupările acesteia din urmă, am apreciat îndeosebi capitolul despre individual şi colectiv, ca şi pe cel referitor la

inteligenţă şi social. Dacă ne interesează ce schimbări specifice reale în politica guvernelor şi în metodele pedagogice pot fi atribuite în mod direct psihologiei sociale, în aceste două capitole putem găsi firul conducător. Pentru simplul motiv că, deşi nu par să o facă explicit, ele abordează conţinutul însuşi al politicii şi al metodelor sale. Nu este mai puţin adevărat că poate cele mai interesante materiale se găsesc în celelalte trei capitole. Cei mai mulţi acceptă de obicei sofismul corelaţiei pozitive : toate lucrurile bune merg împreună. În general se presupune că dacă oamenii buni acţionează într-o instituţie care este bună, prin urmare cooperantă, ei produc rezultate bune. Ar fi suficient să deschidem ochii, pe cei ai altora, se înţelege, să punem informaţiile în circulaţie şi să acţionăm în mod raţional pentru a reuşi peste tot. Este vorba despre ceea ce am numit odinioară psihologia socială a tipului „chic". Acest sofism a fost acceptat într-o asemenea măsură, încît foarte puţini pedagogi consideră încă în mod serios că eforturile de iniţiere, conflictele socio-cognitive sau angajamentul ar fi mijloace de diminuare a faptelor clasate la rubrica „eşecuri". De fiecare dată cînd un eşec sau o insuficienţă răsunătoare ies la iveală, reacţia imediată constă în a propune reforme de structură sau ameliorare morală, conform formulei „o instituţie valorează cît indivizii care o dirijează". Dar luaţi seama la ce ne învaţă teoriile disonanţei cognitive sau ale influenţei sociale. Într-o situaţie de schimbare, oameni ca noi, care acţionează în modul cel mai natural, riscă să nu fie eficace, dorind să modifice ideile fără a ţine cont de comportamente sau de euristica relaţiilor conflictuale. Inutil să presupunem aici o conspiraţie, tot răul decurge din faptul că acţionăm ignorînd procesele fundamentale aflate în joc. Dezbaterile pedagogice ar fi mai puţin stridente dacă am reuşi să-i facem pe diverşii responsabili să înţeleagă acest argument. Şi mi se pare că această carte cu un stil ferm şi clar reuşeşte să-l formuleze foarte bine, introducînd coeficientul de realitate necesar.

Către sfîrşitul cărţii, Monteil propune două sectoare care ar putea reprezenta un teren de întîlnire cu psihologia socială : comunicarea şi ameliorarea performanţelor. În cursul ultimilor ani, interesul pentru aceste noţiuni a crescut puternic. În asemenea măsură, încît supraabundenţa de lucrări şi de discursuri creează sentimentul că ne aflăm în faţa unui labirint. Şi chiar de iluzorie uşurinţă. Se înţelege de ce Monteil a avansat pas cu pas, înmulţind descrierile şi exemplele, de-a lungul unui raţionament întotdeauna circumspect, cu grija unei selecţii riguroase. Nu este uşor de apreciat în ce măsură va fi înţeles. Educaţia şi formarea reprezintă o orientare aparte în psihologia socială, interesată de teorii veritabile şi

indisponibilă ideii că am putea-o confunda cu un simţ comun ameliorat. În ciuda unui oarecare regres înregistrat astăzi, a numeroaselor chestiuni ce urmează a fi clarificate, putem afirma că ele au reuşit să se impună, dincolo de numeroasele neînţelegeri. Cititorul va găsi în cele ce urmează atît expresia unei gîndiri foarte personale, cît şi a unei direcţii de cercetare a cărei originalitate trebuie recunoscută. Cu condiţia de a nu pierde din vedere, de-a lungul lecturii, miza practică. Independent de punctele de vedere de care ne simţim responsabili, aceasta este, în cele din urmă, singura care ne judecă.

Serge Moscovici
École de Hautes Études en Sciences Sociales - Paris

Nici reţete, nici prescripţii... repere pentru acţiune

Un efort intens de reflecţie este fără îndoială inutil pentru a repera obiectivul acestei cărţi. El figurează în întregime în titlu : educaţie şi formare, perspective psihosociale. Într-adevăr, va fi vorba de aspectele pe care le prezintă diferitele acte de educaţie şi de formare în raport cu perspectiva specifică din care le privim.

Aceasta va fi cea a psihologiei sociale teoretice şi experimentale. Evident, există numeroase alte unghiuri de vedere, economic, sociologic, istoric... oricine poate continua enumerarea. Alegerea unor perspective psihosociale pentru abordarea obiectelor educaţiei şi formării nu înseamnă deci considerarea lor ca obiecte de studiu delimitate. Dimpotrivă, ne mulţumim să le punem în lumina unor concepte, mecanisme şi procese care le înglobează, fără a le specifica. De aceea, nu se vor găsi în această lucrare nici reţete, nici prescripţii, nici scheme de acţiune ; sper că cel mult se va putea forma o anumită viziune a lucrurilor susceptibilă de a facilita construcţia cîtorva repere pentru acţiune.

Înseamnă oare că educaţia şi formarea nu pot fi abordate ca obiecte ştiinţifice de către psihologia socială şi, în general, de psihologie ? Evident că nu, dar demersul ar fi altul în acest caz şi prezenta lucrare ar trebui să se numească *Psihologia socială a educaţiei şi a formării*. Or, în ciuda anumitor texte sau declaraţii, tratamentul ştiinţific al acestor domenii este astăzi încă departe de a putea furniza un corpus de date empirice suficient pentru elaborarea unor formulări teoretice satisfăcătoare. Totuşi, chiar dacă psihologia în general, şi psihologia socială a educaţiei şi a formării în special mai au mult de construit, aceste două procese, educaţia şi formarea, implică actori, determină sau sînt determinate de interacţiuni, au semnificaţii sociale, reflectă mize sociale şi, în fine, implică dinamici de dezvoltare şi de schimbare individuale şi colective. Or, ca obiecte de studiu, asemenea

dinamici formează centrul activităţii ştiinţifice a psihologilor sociali. Iată de ce, mi se pare, nimic nu ne interzice – chiar dimpotrivă! – să furnizăm actorilor educaţiei, tuturor actorilor educaţiei, cunoştinţe referitoare la individ ca fiinţă inserată social şi date asupra comportamentelor care decurg din aceste inserţii.

Subiectul acestei lucrări nefiind educaţia şi formarea, ci punerea în lumină a anumitor aspecte ale lor, ea nu va avea de apărat un sistem de valori. Nici nu va defini în termeni de categorizare ceea ce este bine sau rău, demers în care argumentele lasă concluziilor primul loc pe scenă. De altfel, într-o abordare ştiinţifică, nu poate fi vorba de impunerea unor opinii, ci de punerea unor probleme. Să nu se caute aici concluzii indubitabile, ce ar putea naşte convingeri; faptele îşi pot fi cîteodată suficiente. Nu putem expune teze cu ajutorul unor sloganuri. Deşi nu oferă soluţii prefabricate, căile muncii ştiinţifice, prin imperativul de a susţine cu dovezi orice afirmaţie, sînt, cu siguranţă, în măsură de a prezenta cîteva garanţii, inclusiv pentru acţiune.

Pentru ca această confruntare cu noi puncte de vedere să aibă cîteva şanse de a suscia moduri noi de a privi obiectele educaţiei şi ale formării, din care activităţile noastre fac parte, fără îndoială, este necesar ca respectivele puncte de vedere să fie însoţite de un minimum de informaţii asupra condiţiilor în care au fost elaborate şi asupra instrumentelor folosite. Iată de ce primul capitol al acestei cărţi este consacrat „spiritului" experimentării.

Prin cîteva incursiuni rapide pe teritoriul metodei experimentale ne vom strădui să explicăm simultan, cu ajutorul unor repere metodologice de bază, atît procedurile folosite pentru a da concluziilor sau aserţiunilor noastre garanţii ferme, cît şi interesul de a aborda problemele puse de acţiune într-o stare de spirit impregnată de ştiinţa experimentală. Va fi mai mult o incursiune în domeniu decît o adevărată campanie.

Capitolul al doilea, consacrat practicilor evaluative, se va strădui să reveleze circumstanţele, dacă nu cauzele sau motivele, care ne guvernează erorile şi celelalte abateri în evaluarea sau judecarea celuilalt şi a rezultatelor sale. Consecinţele acestor judecăţi sînt adesea suficient de grave pentru a justifica un interes aparte în studierea lor.

De ce un individ, sau grup de indivizi, adoptă un anume comportament care îl diferenţiază sau îl apropie de ceilalţi, de ce un grup solidar rupe fără vreun motiv vizibil o coeziune socială aparent instalată pentru multă vreme? De ce o normă, pînă atunci respectată, este subit respinsă sau transgresată? Aceste chestiuni şi alte cîteva sînt privite, în capitolul al treilea, dintr-o perspectivă psihosocială. Capitolul următor examinează cîteva baze ale schimbării atitudinilor, opiniilor, credinţelor şi comportamentelor; aici vom întîlni deosebita complexitate a proceselor de influenţă socială, cu varietatea lor şi cu numeroasele căi de instalare a noilor opinii, atitudini şi conduite. În fine, într-un ultim capitol, pe baza datelor experimentale, ne vom consacra chestionării asupra raportului ce s-ar putea stabili între inteligenţă şi viaţa socială. Ne vom strădui, în acest sens, să intrăm în „sanctuarul" mecanismelor unde are loc elaborarea cunoştinţelor şi unde se nasc performanţele. Acest efort va susţine ambiţia de a arăta cît de importante pot fi, pentru un subiect care învaţă, regia pedagogică şi sistemele didactice, esenţiale în gestionarea universului cunoaşterii unde el îşi desfăşoară activitatea.

Fiecare din aceste diferite capitole se va încheia prin expunerea cîtorva repere pentru acţiune, destinate să îmbogăţească inventarul de unelte de care dispune în mod necesar orice practician şi deci să sporească repertoriul posibilităţilor sale de investigaţie.

Rămîne de justificat alegerea de a nu include în această carte decît temele succint enumerate mai sus. Obiectivul meu nu este să fac paradă de erudiţie şi de exhaustivitate în faţa unui public de nespecialişti, *a priori* fără competenţe aparte în psihologie sau psihologie socială; cele cinci capitole ale cărţii reprezintă o invitaţie la descoperirea unei discipline ştiinţifice. Evident, psihologia socială nu este reductibilă la cunoştinţele consemnate aici. Mi s-a părut doar, fiind vorba de educaţie şi de formare, că aceste cunoştinţe de actualitate în comunitatea ştiinţifică ar fi susceptibile să-i permită cititorului atras de ele familiarizarea constantă cu ştiinţele psihologice. Aceasta, bineînţeles, şi în ce priveşte reflecţia care precedă acţiunea.

Capitolul I

Spiritul experimentării

- Experimentarea în ştiinţele umane şi sociale
- Reducţionism şi artificialitate a experimentării ?
- Cercetătorul şi practicianul

Capitolul I

Spiritul experimentării

Dacă la scara istoriei ştiinţelor psihologia socială este o disciplină încă tînără, apariţia, în 1898, a *Studiilor de psihologie socială* de Tarde şi experimentul lui Triplett, din 1897, referitor la efectele competiţiei asupra unei performanţe simple fac din ea o ştiinţă aproape centenară. Dacă adăugăm că ultimul sfert de secol a cunoscut o dezvoltare considerabilă a producţiei ştiinţifice, ne putem întreba, cu oarecare uimire, cum se explică lipsa de audienţă a cunoştinţelor psihosociale în mediile de educaţie şi formare. La rîndul lor, această întrebare şi această uimire îl pot surprinde pe cititorul cunoscător al practicilor şi culturii mediilor respective. Într-adevăr, referinţele la psihologia socială sînt numeroase, adesea repetate, cîteodată puse în valoare, dar ele rămîn limitate la cîmpul dinamicii grupurilor sau al unei psihologii sociale clinice, iar dacă, rareori, se apelează la psihologia socială experimentală e mai degrabă pentru a sublinia caracterul ei reductiv şi artificial şi, deci, credem, puţin util.

Personal, sînt destul de convins că actuala situaţie ţine mai mult de ignoranţă decît de o poziţie epistemologică. Departe de mine ideea de a imputa această ignoranţă numai practicienilor. Fără a păcătui faţă de onestitatea intelectuală, nu se poate trece sub tăcere responsabilitatea cercetătorilor cărora nu le place să iasă din cercul specialiştilor, deci să-şi difuzeze cunoştinţele. Una din ambiţiile lucrării de faţă, poate chiar cea dintîi, este să rupă cu acest obicei. Nu am intenţia, aşadar, să resping în vreun fel legitimitatea referinţelor la curentele psihodinamice, chiar dacă se poate presupune că specialiştii respectivi sînt uneori surprinşi de utilizarea fără precauţii a modelelor lor. Fapt, poate, nu chiar atît de izbitor, în măsura în care modelele înseşi, prin caracterul lor oarecum totalizator, sînt de natură a întreţine, la nespecialişti, iluzia că ar avea valenţe interpretative. De aici poate rezulta convingerea că explicaţiile sau cauzele fenomenelor şi ale problemelor întîlnite ţin doar de interpretarea lor inteligentă.

În schimb, este mult mai dificil pentru un practician confruntat cu situaţii concrete complexe să considere că o ştiinţă experimentală poate contribui la constituirea unor practici prin esenţă compozite şi marcate de incertitudinea lucrurilor trăite. Experimentarea vehiculează, într-adevăr, o reprezentare conform căreia reducţionismul şi artificialitatea ei i-ar anula orice eficacitate pragmatică.

Unei lungi pledoarii în favoarea demersurilor de cercetare de tip experimental, cu riscurile de părtinire inerente, i-am preferat, în primul capitol, un efort de sensibilizare faţă de aceste demersuri. Se cuvine, într-adevăr, ca să informăm cititorul asupra „spiritului" ce fundamentează producerea cunoştinţelor la care ne vom referi de-a lungul volumului.

Experimentarea în ştiinţele umane şi sociale

Evident, nu poate fi vorba de abordarea aceastei teme în maniera tratatelor sau a manualelor de metodologie, spaţiul pe care i-l putem consacra şi caracterul introductiv al cărţii nepermiţînd-o. Cititorul interesat poate găsi în altă parte (Lemaine şi Lemaine, 1969, Deconchy, 1984 ; Matalon, 1988) o tratare aprofundată. În lipsa unei prezentări a metodei experimentale şi a tehnicilor sale, voi insista asupra modului de a gîndi şi de a aborda problemele prin prisma logicii experimentării, în vederea actului de administrare a probei.

Se cuvine, de pe acum, să înlăturăm o ambiguitate care poate duce la neînţelegeri şi, mai mult, chiar la o opoziţie spontană faţă de cercetările experimentale. Logica experimentală nu trebuie confundată cu demersul de cuantificare sau cu folosirea tehnicilor statistice. Este adevărat că, după cum scrie Matalon (1988, p. 13), „comparaţiile cerute de metoda experimentală devin mult mai uşoare cînd datele sînt măsurabile (...). Este în mod evident tentant să-ţi fondezi concluziile pe teste statistice (...), e normal, comod", dar, adaugă el, „nu întotdeauna indispensabil". Într-adevăr, cuantificarea şi folosirea testelor statistice nu constituie decît un mijloc, şi nu un scop, ele fiind uneori doar un discurs paralel sau o sofisticare lipsită de interes, mascînd destule insuficienţe atunci cînd acestea nu sînt inserate într-un demers riguros fondat.

A vorbi despre demers experimental înseamnă mai întîi a lua în considerare faptul că este posibil să aduci dovada că anumite elemente constituie cauza apariţiei fenomenului observat sau studiat. Fiind vorba de conduite umane, această consideraţie trimite în mod necesar la ideea că producerea lor ar fi într-un fel ineluctabilă, fapt şocant pentru unele din modurile noastre obişnuite de gîndire.

Pentru ca elementele luate în consideraţie să constituie fundamentele sigure ale dovezii, ele trebuie aranjate în aşa fel încît analiza lor să ducă la concluzii univoce. Acesta este principalul motiv pentru care nu ne putem declara mulţumiţi cu ceea ce ne este dat să observăm direct. Trebuie să intervenim pentru a suscita fenomene care, din motive teoretice sau ţinînd de observaţie, par demne de interes. Cele două activităţi, intervenţia şi organizarea (sau planificarea), reprezintă două caracteristici esenţiale ale metodei experimentale.

Aceste caracteristici, care sînt de fapt exigenţe, impun cercetătorului ca, pentru validitatea concluziilor viitoare, să realizeze *comparaţii* în demersul său. Într-adevăr, pentru a trage concluzii asupra efectului pozitiv al unei metode pedagogice, de exemplu, nu este suficient ca folosirea acestei metode într-un grup-clasă să producă performanţe ridicate ; mai trebuie demonstrat şi că într-un grup-clasă perfect egal în celelalte privinţe, în care metoda nu este folosită, performanţele sînt mai slabe. Iar atunci cînd nu dispunem spontan de situaţii adecvate, cum se întîmplă cel mai adesea, este necesar *să le creăm*.

Dacă realizarea condiţiei de „perfectă egalitate în celelalte privinţe" este relativ simplu de obţinut în situaţie de laborator, lucrurile nu stau la fel cînd cercetătorul trebuie să opereze într-un „mediu natural". Voi reveni ulterior asupra experimentării în laborator şi asupra experimentării pe teren. Dar, pentru a arăta care sînt riscurile unei planificări incomplete, vreau să dau, pe scurt, un exemplu extras dintr-o „cercetare" realizată efectiv, ale cărei concluzii au stat la baza folosirii unei metode de intervenţie în cîmpul şcolar. Din colegialitate nu voi indica numele autorilor. Într-o lucrare considerată experimentală, erau testate efectele unei metode de învăţare asupra reducerii dificultăţilor cognitive la elevii de şcoală primară. S-au ales două clase paralele, pe care le vom considera, ca să nu subliniem ostentativ deficienţa metodologică a experimentării, echivalente şi deci comparabile.

Într-una din ele se introducea noua metoda de învăţare, după ce se obţinuse consimţămîntul părinţilor privind participarea copiilor lor la experiment, în cealaltă nu se aducea nici o modificare. La sfîrşit, constatînd o diferenţă statistic semnificativă între cele două clase în favoarea celei în care se introdusese metoda, promotorii ei au conchis că respectiva metodă era incontestabil eficace, atribuindu-i diferenţa între performanţe. Pe baza raportului de cercetare, destinat uzului intern, comunitatea şcolară în chestiune a aderat fără reticenţe la această nouă practică pedagogică. Oricît de evident ar putea părea majorităţii cititorilor, nimeni nu s-a gîndit un singur moment că o concluzie de această natură nu putea fi adoptată fără rezerve. Deşi nimic nu ne permite să spunem că e falsă, faptul de a-i fi avertizat, într-un caz, pe părinţi că fiii lor participă la un experiment şi de fi omis acest lucru în celălalt caz împiedică realizarea condiţiei de „perfectă egalitate" şi antrenează, în acelaşi timp, imposibilitatea de a conchide că metoda de învăţare folosită determină ameliorarea performanţelor. Într-adevăr, nu cumva faptul de a-i avertiza pe părinţi, suscitîndu-le interesul, este singur responsabil de creşterea performanţelor? Se ştie că Rosenthal şi Jacobson (1968) au arătat, în alte împrejurări, că inducerea unei aşteptări pozitive la profesori în privinţa unor elevi se poate traduce printr-o ameliorare efectivă a performanţelor şcolare [1]. În orice caz, nu poate fi exclus un efect de această natură, care se regăseşte de altfel sub forme diverse.

Am insistat atît asupra acestui exemplu, care va părea multora deplasat, pur şi simplu pentru că numeroase intervenţii, aşa-zis de cercetare în mediu educativ, sînt prea adesea afectate de *bias*-uri metodologice asemănătoare celui pe care l-am dat ca exemplu.

Prin urmare, pentru a prezenta un minimum de garanţie ştiinţifică, este necesar ca orice concluzie să fie rezultatul unei activităţi de comparaţie în care toţi termenii trebuie definiţi. O asemenea exigenţă presupune intervenţia cercetătorului în scopul de a dispune de aceşti termeni care, cel mai adesea, nu se întîlnesc în mod spontan în cercetarea de teren. Din acest punct de vedere, laboratorul constituie, fără îndoială, locul ideal pentru reglarea condiţiilor de care este nevoie, pentru controlarea sau eliminarea eventualilor factori paraziţi. Din nefericire, pentru motive etice sau practice,

1. Asupra bilanţului acestor cercetări, cu anumite aspecte metodologice discutabile, se poate consulta cu folos lucrarea lui Gilly (1978).

faptul nu se dovedeşte întotdeauna posibil, astfel încît ne mulţumim cu o apropiere cît mai mare de situaţia ideală. Fiind vorba de concluzii, ele nu pot fi decît precaute, reclamînd, în mod necesar, multiple verificări ulterioare, care privesc adesea obiecte sau situaţii mai puţin dificile din punct de vedere practic sau etic.

Pentru a ilustra aceste dificultăţi, vom împrumuta din cartea lui Matalon (1988) un exemplu ilustrativ. În lucrarea sa, autorul relatează (pp. 20-21), pe scurt, cum s-a stabilit că tutunul este responsabil de cancerul pulmonar şi al gîtului. Plecînd de la o ipoteză rezultată din demonstrarea efectului cancerigen al gudronului la şobolani, s-a pus problema efectului asupra oamenilor pe baza faptului că fumul de tutun conţine gudron. Chiar dacă citatul e puţin cam lung, virtuţile sale didactice merită osteneala: „S-a comparat procentul de îmbolnăviri în grupurile de fumători şi de nefumători şi s-a constatat că, într-adevăr, acesta era mai ridicat la fumători". Unii au conchis de aici că tutunul este într-adevăr o cauză a cancerului, dar această concluzie a fost respinsă de statisticienii mai exigenţi, de exemplu, Fischer (1958), care, fără să nege realitatea relaţiei observate, au obiectat că ea nu putea fi interpretată în mod legitim în maniera cauzală. Într-adevăr, o corelaţie statistică, relaţie simetrică prin construcţie, nu poate fi suficientă în sine pentru a indica o cauzalitate, prin definiţie asimetrică. În cazul respectiv existau cel puţin alte două interpretări posibile: „Mai întîi, de vreme ce relaţia observată este simetrică, cauzalitatea poate fi inversată, presupunînd că tocmai cancerul, într-o formă primară (...) ar fi la originea nevoii de a fuma. O a doua ipoteză ar admite că dorinţa de a fuma şi cancerul au o cauză comună, dar nici o legătură directă. Ar exista, de exemplu, una sau mai multe trăsături genetice care ar suscita în acelaşi timp cancerul şi nevoia de a fuma. Pentru fiecare din cele trei interpretări rezultatele statistice descriptive ar fi identice cu cele realmente observate".

Vedem astfel că este imposibil să tragem o concluzie sigură numai pe baza acestor date. De fapt, ar trebui să fim siguri că grupurile comparate sînt echivalente în toate caracteristicile lor, în afară de cea a fumatului. În acest caz, şi numai în acesta, am putea conchide că tutunul este responsabil de apariţia cancerului. Ar urma deci să controlăm fumatul impunîndu-l unora şi interzicîndu-l altora, identici cu cei dintîi. Acesta ar fi un adevărat experiment, chiar dacă e realizat în afara laboratorului şi presupune obligaţia

sau interdicţia de a fuma, constituind astfel grupuri identice în vederea comparaţiei. Comparaţia între grupuri se va realiza în urma desemnării la întîmplare a celor care vor fuma şi a celor care nu o vor face. Repartizarea aleatorie[1] garantează echivalenţa, în afara cîtorva fluctuaţii statistice, de vreme ce nici o altă consideraţie asupra indivizilor nu determină alegerea. În cazul precis al exemplului citat, concluzia a fos trasă după realizarea experimentului asupra unor şobolani faţă de care, în general, problema etică se pune în termeni mult mai puţin acuţi!

Dificultăţile ivite în acest experiment se regăsesc în numeroase cercetări psihologice şi sociale. Claritatea exemplului ne permite să arătăm cît de necesare sînt precauţiile metodologice înainte de avansarea unei concluzii cu privire la o cauză. În ciuda constrîngerii pe care o implică, nu ne putem dispensa de acest demers; cei în măsură să se asigure de validitatea cunoştinţelor nu sînt, de fapt, utilizatorii potenţiali. Dacă există reguli în comunitatea ştiinţifică, reguli care pun de altfel anumite probleme[2], nu se poate cere practicienilor, nici de drept nici de fapt, să arbitreze între rezultatele cercetării ştiinţifice.

În schimb, poate că nu este complet nerealist să considerăm că o cultură ştiinţifică minimală ar fi în măsură, în mediile educaţiei şi formării, să favorizeze un tratament mai lucid al informaţiei ştiinţifice (sau prezentată ca atare). Fără a urmări o rediscutare sistematică a lucrărilor realizate în domeniul educaţiei şi al formării, sub termenul generic şi atît de polisemic

1. Această tehnică de repartizare la întîmplare, numită şi randomizare, este foarte importantă, permiţînd constituirea grupurilor conform unei aceleiaşi reguli (hazardul), singurele diferenţe persistente fiind fluctuaţiile statistice, de care ţin cont testele. Prin această tehnică, toţi factorii necontrolaţi sînt, în principiu, echilibraţi. Dar se înţelege că tehnica nu este, din păcate, posibilă decît cînd lucrăm cu variabile construite (provocate de cercetător) şi cu efective suficient de mari. Într-adevăr, în cazul variabilelor numite „invocate", adică doar alese (sex, vîrstă, categorie socială) acest lucru nu este posibil, neputînd, evident, să-i atribuim un sex, în mod aleatoriu, individului. Această dificultate este reală şi cel mai adesea trecută sub tăcere.
2. Este suficient să ne referim la polemicile metodologice recente în legătură cu lucrările profesorului Benveniste asupra a ceea ce mass-media au numit „la mémoire de l'eau" – memoria apei, pentru a ne convinge că şi comunitatea ştiinţifică este traversată de conflicte în care ştiinţa ca atare nu reprezintă neapărat miza principală.

de cercetare-acţiune, trebuie să admitem că proliferarea lor este în bună măsură invers proporţională cu validitatea concluziilor. Cititorii să nu mă înţeleagă greşit, nu am intenţia să militez pentru ridicarea unei „catedrale" experimentale în scopul de a primi şi adăposti nu ştiu ce nou integrism ştiinţific, ci doar să atrag atenţia că a descrie nu înseamnă a explica şi că siguranţa unei concluzii ştiinţifice nu poate fi obţinută prin intervenţii care, după cum se spune de obicei, „merg".

În ceea ce priveşte cercetările bazate pe observaţie, ar fi fals şi maliţios să lăsăm să se creadă că este vorba de cercetări secundare şi deloc ştiinţifice. Cel mai adesea, ele sînt determinante pentru reperarea, apariţia şi axiomatizarea unei probleme. Pur şi simplu, ele nu au acelaşi statut epistemologic, deşi sînt la fel de necesare ca şi cercetările experimentale bine făcute. Ele vizează strict descrierea unui fenomen sau a unui obiect, şi, din acest punct de vedere, exigenţa lor de rigoare nu poate fi mai mică decît a altor cercetări.

Reducţionism şi artificialitate a experimentării?

Reproşurile adresate cel mai adesea demersului experimental se referă la faptul că ar fi, „prin natură", reductiv şi artificial. Chiar cu riscul de a surprinde, nu am intenţia să susţin o poziţie total diferită faţă de afirmaţiile de acest tip. Dimpotrivă, în ce priveşte aspectul reductiv, el trebuie nu numai asumat, ci şi revendicat. Nu este această luare de poziţie mai degrabă o provocare decît rezultatul unei logici ştiinţifice? Am să încerc să-l conving pe cititor că nu aşa stau lucrurile. Laboratorul sau chiar mediile naturale în care se creează situaţii experimentale – vom vorbi, în acest ultim caz, de cvasiexperimentare – denaturează prin definiţie subiecţii sau fenomenele studiate, sărăcindu-le identitatea şi punîndu-le sub semnul întrebării realitatea. Dar, de îndată ce ne hotărîm să cunoaştem ştiinţific un obiect sau un fenomen, adică să stăpînim mecanismul de producere sau de acţiune, trebuie să putem controla operaţiile efectuate. Situaţia experimentală este, din acest punct de vedere, ideală pentru stăpînirea mecanismului şi, după cum notează Deconchy (1984), oferă posibilitatea de a controla modul în care se realizează. Se înţelege că faptul de a nu considera obiectul social sau conduita umană în toată bogăţia şi complexitatea lor implică o anume insatisfacţie,

chiar un sentiment de frustrare, dar a cerceta cauzalitatea pe aceste baze înseamnă, inevitabil, a ne condamna la o muncă sisifică. Trebuie deci să renunţăm la studiul producţiilor şi conduitelor umane în consistenţa lor istorică, în densitatea şi bogăţia socială în care se dezvoltă, şi toate acestea pentru că ştiinţa este inevitabil reducţionistă? Trebuie oare să ne limităm la studiul funcţionărilor minimale, secvenţialiste, independente de interacţiunile, de inserţiile şi de sistemele pe care le fondează şi care le fondează? Nimic nu impune o asemenea renunţare; dacă studiul funcţionărilor minimale se dovedeşte, dintr-un punct de vedere fundamental, mai puţin minimal decît se crede, experimentarea, în plus, nu interzice studierea obiectelor şi fenomenelor care reflectă situaţii sociale complexe, după cum arată numeroase cercetări în psihologia socială. Se va aprecia aceasta în capitolele următoare.

Experimentarea în mediu natural poate apărea uneori ca o condiţie interesantă, obiectele şi fenomenele nefiind complet rupte de relaţiile pe care le întreţin cu mediul lor şi care le determină natura sau modul de funcţionare. Ea nu le poate totuşi aborda în toată realitatea şi identitatea lor, din cauza unor minime exigenţe de control. Există deci un reducţionism inerent oricărei ştiinţe. Doar că, în ştiinţele psihosociale, este bine să nu fii nici surd, nici orb în faţa informaţiilor culese şi organizate pe alte căi decît cea experimentală. Fie şi numai pentru proprietatea acestor căi de a isca şi identifica numeroase întrebări şi numeroase probleme ce pot fi abordate experimental. Astfel, după părerea mea, merită stabilit un „du-te-vino” nu numai între experimentarea de laborator şi experimentarea pe teren, dar şi între demersul experimental şi demersul comprehensiv în sensul weberian al termenului. Comprehensiunea, metodă pusă la punct de către istoricul Droysen (prin 1850), are întotdeauna ca obiect sesizarea sensului unei activităţi sau relaţii şi se sprijină pe constatarea că activitatea umană se orientează tocmai după un sens care trebuie înţeles pentru a-i conferi inteligibilitate [1]. Prin urmare, de vreme ce tratamentul problemelor rămîne deschis examinării ştiinţifice şi nu-şi închide orizonturile în numele unor preconcepţii şi prescripţii filozofice sau epistemologice *a priori*, nu există nici un motiv de a neglija, în mod

1. Nu intrăm aici într-o dezbatere asupra metodei comprehensive, mai ales asupra modului în care Weber distinge între comprehensiunea actuală sau imediată şi cea explicativă. Cititorul interesat poate consulta cu folos lucrarea lui Freund (1968) asupra sociologiei lui Max Weber.

părtinitor, cutare sau cutare metodă. Poziţiile extreme, cantitativiste sau calitativiste, ţin cel mai adesea de ignorarea reciprocă şi nu pot decît să aducă prejudicii cunoaşterii, interzicîndu-i autoritar anumite metode de investigare. Aceste cîteva rînduri, pe care unii le vor interpreta ca o căutare a unui consens, nu pot ascunde totuşi convingerea mea că la un moment dat este necesar să recurgem la situaţii experimentale cu tot arsenalul lor tehnic. Iar atunci cînd acest fapt se dovedeşte imposibil, din raţiuni practice sau etice, în raport cu anumite obiecte de studiu, nimic nu ne scuteşte de adoptarea unei stări de spirit sau a unei logici apropiate de cea experimentală.

Cercetătorii, certificaţi academic, vor gîndi fără îndoială că aceste consideraţii sînt uşor inutile. În schimb, practicianul educaţiei şi al formării, implicat în activităţi complexe şi finalizate din raţiuni pragmatice, poate găsi un ajutor pentru „a alege grîul de neghină” din cunoştinţele ce îi sînt propuse şi care nu indică întotdeauna căile urmate în elaborarea lor. Fie şi numai în virtutea unei anumite forme de mediatizare, înclinate să reţină mai mult interpretările luxuriante şi ostentativ taumaturgice, decît analizele austere ale ştiinţei experimentale.

Ce trebuie să credem deci despre reproşul de artificialitate? A pune un fenomen sau un comportament uman sub lupa experimentală, în interiorul sau în afara laboratorului, îi conduce pe unii, în numele artificialităţii procedurii, la refuzul legitimităţii explicaţiilor date. Dar nu vedem de ce un fenomen sau un comportament „produs de mîna omului” ar fi mai puţin „natural” decît altele care intervin în mod spontan. Provocat, redus, disecat, toate acestea nu îi înlătură caracterul uman. Doar că, pur şi simplu, mecanismul care îl suportă sau îl generează nu va întîlni poate niciodată, în situaţiile complexe în care se desfăşoară existenţa individuală şi socială, condiţii atît de specifice precum cele de experimentare. Iată de ce, în general, în realitatea cotidiană, forma comportamentelor sau a fenomenelor nu coincide în mod strict cu forma pe care o iau în situaţie de laborator. Într-un fel, atingem aici problema raportului între cercetarea fundamentală şi cercetarea aplicată. Într-adevăr, în cercetarea fundamentală se poate întîmpla să nu luăm în consideraţie decît un singur factor, o singură sursă de variaţie, pentru a-i pune în lumină efectul sau efectele, neglijînd alte surse susceptibile să intervină, şi aceasta cu scopul declarat de a confirma o teorie. În cercetarea aplicată ne vom strădui mai ales să obţinem, acţionînd asupra

anumitor factori, ale căror efecte izolate sau compuse le cunoaştem – ceea ce presupune cunoaşterea sistemului cauzal aflat în joc – rezultate a căror eficinenţă pragmatică poate constitui obiectivul prioritar. Este totuşi evident că în ştiinţele psihologice şi sociale gradul de perfecţionare a teoriilor nu a atins nivelul din ştiinţele aşa-zis exacte, precum fizica, în care cercetarea aplicată se apropie uneori de transferul de tehnologie. Iată de ce în aceste discipline ambiţiile se reduc uneori la verificări practice în care aplicaţiile nu determină decît efecte parţiale sau tendenţiale.

Aceste limite, a căror dispariţie este favorizată de evoluţia ştiinţifică sau tehnologică, despre care nu este imposibil de imaginat că într-o zi le va desfiinţa, nu justifică respingerea sistemelor explicative fondate pe cale experimentală. Cu atît mai mult cu cît respectivele limite sînt adesea considerate obiecte de studiu.

Cercetătorul şi practicianul

În domeniul educaţiei şi al formării, opoziţia mereu reînnoită între teorie şi practică şi, de aici, între cercetători şi practicieni, ţine fără îndoială mai puţin de o reflecţie epistemologică, cît de o necunoaştere reciprocă, din cîte se pare destul de profundă, a activităţilor lor. Adesea, argumentele utilizate pentru justificarea acestei opoziţii sînt aproape saturate ideologic. Ţinînd cont de mizele educaţiei şi formării, această formă conflictuală de comunicare nu este suficientă. Iată de ce aş dori să mă opresc asupra dezvoltării pe scurt a unui punct de vedere deja prezentat în altă parte (Doise şi Fresard, 1981 ; Doise şi Monteil, 1989), care, deşi nu reprezintă expresia cea mai bună a relaţiilor ce ar trebui întreţinute între cercetare şi acţiunea educativă, mi se pare totuşi, în starea actuală a lucrurilor, singura susceptibilă de a oferi cunoştinţelor rezultate din ştiinţa psihologică şi socială un minim de operaţionalitate.

Chestiunea de fond este cea a viitorului achiziţiilor ştiinţei în momentul în care au părăsit laboratorul şi cercul de specialişti. Moscovici (1961) şi Roqueplo (1974) au studiat ce se întîmplă cu aceste formule ştiinţifice atunci cînd ele sînt asimilate de către cunoaşterea comună. Această cunoaştere în maniera lui Bouvard şi Pécuchet, modulată în diverse moduri prin inserarea în multiple raporturi de comunicare între actorii sociali, este caracterizată

de obiectivare şi neutralizare. Nu vom susţine că activitatea ştiinţifică este total independentă de aceste dinamici ale gîndirii cotidiene, ci că gîndirea ştiinţifică ce devine o reprezentare socială se transformă în funcţie de principii organizatorice care nu mai sînt ştiinţifice. În ciuda acestui fapt, după cum am scris deja, cercetătorii pot reclama o eventuală dublă apartenenţă. A rămîne om de ştiinţă într-un mediu în care partenerii nu sînt, în mod legitim, animaţi de mobiluri ştiinţifice constituie unul din obiectivele acţiunii cercetătorilor. Totuşi, numeroase motive ar pleda în favoarea adoptării unor poziţii tranşante. Fie şi numai aplicaţiile lui Taylor în uzină, sau testele la şcoală, sperietori agitate adesea în faţa celor care trec încoace şi încolo frontierele între ştiinţă şi practica de teren. Dacă problemele puse pe teren nu pot fi rezolvate doar de către ştiinţă, ignorarea sau respingerea conceptelor elaborate ştiinţific nu garantează nimic altceva decît tocmai această ignoranţă şi respingere. Vrem deci să ştim dacă noţiunile sau conceptele pe care le vom întîlni în această lucrare, precum, de exemplu, atribuirea, teoria implicită, indentitatea socială, psihologizarea şi multe altele, sînt susceptibile să-i ajute pe actorii sociali în înţelegerea şi mai buna definire a situaţiilor pe care le trăiesc.

A pune problema unui eventual ajutor oferit de ştiinţa psihosocială practicienilor înseamnă a lua în considerare chestiunea mai generală a legăturii dintre cercetarea fundamentală şi intervenţia într-un context social. Iată de ce, plecînd de la schiţa pe care am prezentat-o, referitoare la spiritul experimentării, doresc din nou (Doise şi Monteil, *ibid.*) să apăr ideea unui eclectism luminat, extins în sensul unui demers filozofic descris de *Petit Robert* în termenii următori : „Şcoală şi metodă filozofică a lui Potamon din Alexandria recomandînd împrumutarea din diversele sisteme a celor mai bune teze, atunci cînd sînt compatibile, mai curînd decît edificarea unui sistem nou". Ceea ce înseamnă conectarea unor sisteme sau niveluri diferite de explicaţie [1] care, singure, sînt adesea insuficiente pentru a orienta o practică.

1. Doise (1982) a reperat şi distins patru niveluri de explicare, intraindividual, interindividual sau situaţional, poziţional şi ideologic, la care se referă cercetătorii în psihologia socială. La primul nivel se caută explicaţia în indivizii înşişi, interacţiunea individ-mediu social nefiind direct abordată, la al doilea nivel, în interacţiunile lor într-o situaţie dată, la al treilea, în poziţia lor faţă de sistemul social, la al patrulea, în fine, într-un ansamblu care ţine cont de „sistemele de

Am văzut că demersul de cercetare, prin intervenţia cercetătorului, reduce complexitatea naturală a fenomenelor. Cel mai adesea, „fabricăm" situaţii pentru a pune în lumină efectele, controlînd, stăpînind şi operînd variaţii asupra factorilor consideraţi ipotetic, pe baze teoretice sau de observaţie, ca fiind importanţi pentru efectele scontate. Acest demers a permis fondarea a numeroase modele dintre care unele fac obiectul prezentei cărţi. Demers legitim şi chiar necesar pentru cercetător, dar lucrurile nu stau la fel pentru practicianul implicat în cotidian. Ce semnificaţie trebuie să acorde el teoriilor psihologiei sociale asupra atribuirii, identităţii, diferenţelor între grupuri... ? În mod cert, activitatea sa nu va avea prea mult succes dacă este angajată pe baza unei interpretări a situaţiei prin elementele unei singure teorii şi dacă rămîne dependentă de o singură paradigmă.

Pentru eficacitatea activităţii sale, practicianul trebuie deci să ia în considerare, simultan sau succesiv, abordări diverse. O asemenea conduită presupune, pentru a avea şanse de succes, un practician continuu informat asupra progreselor disciplinelor aflate în relaţie cu sectorul său de activitate. Acest demers nu este lipsit de constrîngeri, el impune poziţii ferme şi cere să se considere drept o necesitate dorinţa practicianului de a fi la curent, precum şi voinţa cercetătorilor de a-şi înfrînge reticenţele şi de a-şi difuza mai larg şi cît mai accesibil posibil rezultatele. Acest demers impune, instituţiilor implicate construirea unei adevărate politici de formare profesională continuă. Se pare că, din păcate, ne aflăm încă destul de departe de o asemenea situaţie. Fără a dispera în privinţa timpului necesar, nu trebuie să ne lăsăm în voia soartei.

Presupunînd această chestiune rezolvată, rămîne totuşi problema utilizării acestor cunoştinţe de către un practician, dintr-o perspectivă operatorie. Dacă eclectismul se impune din nou, el nu se exprimă suficient prin recurgerea sistematică la cel mai mare număr posibil de teorii, pentru a aplica automat situaţiilor de intervenţie rezultatele acestora. Împrumuturile din diversele sisteme teoretice disponibile trebuie puse în serviciul unei formulări, la rîndul ei teoretice, a problemelor întîlnite, pentru a opera un alt tratament decît cel presupus de întoarcerea la bunul simţ. Cercul se închide

credinţe şi de reprezentări, de evaluări şi de norme" (p. 33). Pentru autor, obiectul propriu psihologiei sociale ar fi tocmai articularea acestor diferite niveluri de explicaţie.

astfel şi regăsim, într-adevăr, necesitatea de a ne inspira din spiritul abordării ştiinţifice care, pe baza principiului de simetrie formulat de filozoful Bluon (1976), conduce la a nu accepta nimic ca normal sau natural *a priori*. A nu fi dispus să accepţi că lucrurile merg de la sine duce la refuzul evidenţei bunului simţ ca unică sursă de decizie pentru acţiune. Dacă această formă de spirit şi de gîndire este constitutivă practicii de laborator, ea poate părea mai dificilă, chiar mai complicată, în munca de teren. Poate că este, de exemplu, mai confortabil sau mai comod să considerăm că şcoala reprezintă un spaţiu instituţional organizat în mod necesar ca un loc al reuşitei, decît să reţinem ideea că ea este organizată ca un spaţiu al eşecului. Din motive de rigurozitate intelectuală, n-ar fi cîtuşi de puţin şocant să luăm în considerare cu titlu de ipoteză cea de a doua eventualitate.

Acest subterfugiu, uşor „perfid", sînt de acord, subliniază, prin problemele pe care le evocă pentru cei care se ocupă de educaţie, importanţa eclectismului. Un eclectism provenit din cunoaşterea diferitelor modele sau sisteme teoretice disponibile, din sensibilizarea faţă de demersul ştiinţific şi care să permită actorilor sociali să înţeleagă mai bine participarea lor la dinamicile instituţiilor, căpătînd astfel mai multă autonomie în modelarea anumitor determinisme sociale.

Ne putem da seama că, dacă practicianul trebuie să împrumute din diversele sisteme teoretice elemente compatibile referitoare la problemele pe care şi le pune sau pe care le întîlneşte, cercetătorul trebuie, în schimb, să ia în considerare elementele incompatibile ale diferitelor teorii pentru a le explica într-una globală. Din nefericire, în epoca noastră, fie se confundă, fie se instituie o opoziţie între cercetători şi practicieni şi mărturisesc că nu prea mă atrage prima variantă. În această problemă, înclin bucuros în favoarea unei recunoaşteri deschise a diferenţelor dintre ei. O asemenea poziţie fiind, mi se pare, condiţia necesară, nu spun şi suficientă, pentru o colaborare mai încrezătoare şi, mai ales, mai eficace.

În ciuda dificultăţilor de a studia conduitele umane cu metodologii a căror imobilitate este incomparabilă cu cea în vigoare în ştiinţele academic recunoscute ca exacte, cunoştinţele psihosociale oferite în paginile care urmează sînt, în cvasitotalitatea lor, rezultate din demersuri care vizează să se apropie de ele. O comunitate care nu se reduce doar la specialişti ar trebui totuşi să le găsească o anumită pertinenţă pentru acţiune, aceasta fiind în tot cazul speranţa pe care se bazează scrierea cărţii de faţă.

Capitolul II

Practicile evaluative

- Cîteva date privind evaluarea şcolară
- De la divergenţele în evaluare la motivele acestor divergenţe
- De la evaluarea performanţelor la evaluarea calităţilor
- De la observarea conduitelor la explicarea lor : teoriile atribuirii
- Eroarea fundamentală - normă de internalitate şi psihologizare
- Bilanţ şi repere pentru acţiune

Capitolul II

Practicile evaluative

Examenele, diplomele, orientarea, selecţia joacă un rol atît de important în societatea noastră încît nu ne putem dispensa de întrebările referitoare la practicile şi la mecanismele care condiţionează punerea lor în aplicare. După cum nu putem să ignorăm consecinţele lor. Fiecare din aceste activităţi presupune, independent de natura obiectului său, emiterea unei judecăţi care ia în calcul unul sau mai multe criterii.

Evaluarea este termenul care desemnează, în general, actul pe baza căruia se emite judecata. Ca atare, el este util în numeroase domenii, nefiind rezervat terenului educaţiei şi formării. Totuşi, avînd în vedere caracterul lucrării, termenul se va raporta exclusiv la acestea din urmă.

Cîteva date privind evaluarea şcolară

Sintezele şi lucrările mai vechi sau mai noi nu lipsesc în domeniul enunţat, atestînd interesul cercetătorilor faţă de chestiunea evaluării în mediile educative ; aceasta atît într-o perspectivă fundamentală, cît şi într-o perspectivă mai direct aplicată. De la apariţia lucrării lui Pieron, *Examen şi docimologie*, în 1963, sub impulsul lui Noizet, evaluarea şcolară ocupă un loc printre obiectele de studiu ale psihologiei. Acest autor îi consacrase, de altfel, prima sa cercetare, în 1961 : *Studiu docimologic asupra corectării probei scrise la bacalaureat*. Un calcul rapid este suficient pentru a ne da seama că au trecut mai bine de treizeci de ani de la primele cercetări sistematice în domeniu, din Franţa, dar cine ar îndrăzni să afirme că activitatea de notare, de exemplu, la bacalaureat, integrează în desfăşurarea ei studiile efectuate asupra acestui subiect [1] ?

1. În legătură cu aceste lucrări, cititorul poate consulta cu folos publicaţiile lui Noizet, Caverni (1981) ; Perrenoud (1984) ; De Ketele (1986).

Fără a intra în detaliile acestor lucrări de tip docimologic, trebuie totuşi să reţinem elementele cele mai utile pentru a introduce prezentarea psihosocială a problemelor generale legate de activitatea evaluativă. În acest scop, ne vom referi cel mai adesea la excelenta lucrare a lui Noizet şi Caverni (1979).

Mai întîi, să ne definim punctul de vedere. Dacă în anii '70 evaluarea le părea unora ilegitimă, astăzi, o asemenea atitudine nu mai poate fi acceptată. Într-adevăr, orice proces de învăţare, finalizat în mod necesar prin achiziţionarea cunoştinţelor şi stăpînirea noilor abilităţi cognitive presupune, pentru dirijarea eficace a derulării sale, un control al efectelor. Evaluarea, a cărei principală virtute este de a permite confruntarea unui rezultat cu un obiectiv, se impune deci ca o necesitate. Dar acest lucru ar putea duce totuşi la cîteva confuzii. De exemplu, distincţia între evaluarea sumativă şi evaluarea formativă, cel mai adesea prost făcută în practică, este o sursă de dificultăţi deosebit de gravă, deşi nu întotdeauna evidentă pentru formatori şi pentru cei formaţi.

În şcoli întîlnim mai multe forme de evaluare : evaluarea sumativă, care are drept scop furnizarea unui bilanţ (situaţia elevului) şi posibilitatea unei decizii (acordarea unei diplome, trecerea în clasa superioară) şi evaluarea formativă, a cărei finalitate constă în furnizarea unor informaţii celui care învaţă pentru atingerea obiectivului fixat. Acesteia din urmă i se adaugă, ca un al doilea punct de interes, ce nu poate fi neglijat, necesitatea de a-l informa pe învăţător sau pe formator asupra progresului didactic şi pedagogic, permiţîndu-i să-i corecteze sau, eventual, să-i modifice cursul. În numeroase cazuri asistăm, din nefericire, la o contaminare a unei evaluări prin cealaltă, mai ales a evaluării formative de către evaluarea sumativă. Astfel, nota dată exerciţiilor realizate în cursul trimestrului are prea adesea valoarea de bilanţ şi constituie în sine un adevărat examen. Să ne gîndim la acea faimoasă notă finală, hotărîtoare, în parte, pentru trecerea în clasa superioară, care nu este altceva decît o medie aritmetică a notelor obţinute în cursul anului, ceea ce este de ajuns pentru a ilustra cele spuse mai sus. Or, însoţirea, ghidarea elevului pe parcursul activităţii sale de învăţare necesită în permananţă informarea lui asupra comportamentului cognitiv. Cu atît mai mult cu cît, după cum arată numeroase rezultate concordante, subiecţii în faza de învăţare formulează în general judecăţi nerealiste asupra propriilor lor capacităţi şi rezultate practice (Kail, 1979 ; Newman, 1984). Astfel, după cum subliniază Fayol (1989), subiecţii sînt foarte puţin în măsură „de a-şi autoevalua procedurile folosite şi rezultatele lor, cel puţin cînd se confruntă cu sarcini complexe, compunere scrisă, rezolvarea unor probleme, strategii de învăţare. În această fază, ei trebuie să fie ghidaţi, să beneficieze de un *feed-back*. Iată în ce constă interesul evaluării formative. Dar ea nu trebuie să se prezinte ca un cvasiexamen. Acest rol este atribuit, în schimb, evaluării sumative. Ea îi distinge pe elevi prin realizarea unui bilanţ care trebuie să vină la timpul şi locul potrivit, la capătul realizării programului sau a unei secvenţe din respectivul program. Unii mă vor considera uşor tradiţionalist, dar vechea teză trimestrială nu era, din acest punct de vedere, complet lipsită de interes. Ea cunoaşte de altfel în ziua de astăzi, în diferite medii ştiinţifice, o revenire. Nu trebuie neapărat să ne plîngem de acest lucru.

Afirmarea necesităţii evaluării nu ne opreşte totuşi de a-i pune în lumină dificultăţile, de a-i analiza caracteristicile şi de a releva anumite aspecte perverse.

De la divergenţele în evaluare la motivele acestor divergenţe

Practica examenelor (în orice formă) a sădit în fiecare din noi, examinator sau candidat, la un moment dat, un resentiment sau o îndoială. Cine n-a implorat vreodată cerul, în secret, să trimită „un examinator bun", capabil să ne aprecieze la justa noastră valoare, cea care ne va aduce dintr-o dată succesul ?

Pentru cei care cred în virtuţile incantaţiilor s-ar părea, dacă observăm realitatea anumitor date, că pronunţarea lor pentru a evita o proastă evaluare nu e chiar inutilă. Într-adevăr, conform lui Noizet şi Caverni (*op. cit.*), care relatează studiile efectuate de Pieron şi Noizet asupra notării la bacalaureat, divergenţele între evaluatori sînt cît se poate de obişnuite. Astfel, comparînd mediile date de examinatori în 13 jurii de filozofie şi 17 jurii de matematici, alese la întîmplare printre cele din sesiunea iunie 1955 a Academiei din Paris, Pieron *et al.* (1961) descoperă o divergenţă de mai mult de 10 puncte din 20 între media notelor celui mai indulgent examinator şi cea a celui mai sever. Studiind procedurile de notare dintr-o altă academie, Noizet găseşte divergenţe comparabile între trei sesiuni de bacalaureat. Dar, se va spune, acesta trebuie să fie punctul slab al disciplinelor literare, atît de sensibile la aprecierea subiectivă. Ar fi imprudent să credem aceasta. Într-adevăr, aceleaşi studii relevă divergenţe echivalente, deci prea importante pentru a

putea fi atribuite unor fluctuaţii aleatorii în disciplinele ştiinţifice şi în filozofie. Rezultatele acestor lucrări, efectuate asupra unor date culese în cursul unor examene reale, îl determinaseră de altfel pe Pieron (1963, p. 24) să scrie că pentru a prezice nota unui candidat la un examen este mai util să-l cunoşti pe examinator decît pe candidat.

Deşi comparaţiile din aceste studii au fost realizate în condiţii certe de rigoare ştiinţifică, cititorul poate totuşi să nu le considere semnificative. Iată de ce vom evoca pe scurt rezultatele obţinute, de această dată, în situaţii provocate şi nu invocate (cf. capitolul I). Tehnica folosită în planificările experimentale foloseşte corectarea multiplă. Această tehnică permite, pentru o aceeaşi lucrare, mai multe evaluări realizate de diferiţi examinatori sau de acelaşi examinator în momente diferite. Numeroase experimente realizate conform acestei paradigme pun în lumină divergenţe inter şi intra-evaluatori, atît în privinţa unui lot de lucrări, cît şi pentru una singură (pentru o prezentare detaliată, v. Noizet şi Caverni, *op. cit.*, pp. 35-46). Oricît de puţin încurajatoare ar fi, această constatare nu ne obligă să admitem ca inevitabile distorsiunile evaluative. Într-adevăr, este posibil să modelăm efectele prin proceduri de concertare sau de fixare a unor bareme sau chiar folosind anumite tratamente statistice. Scopul acestei cărţi nefiind docimologia, îl trimitem pe cititor la lucrările indicate în bibliografie.

Mai aproape de preocupările noastre, cercetarea explicaţiilor fenomenelor de divergenţă merită atenţia noastră. În munca lor teoretică şi experimentală, Noizet şi Caverni au ajuns să caute determinaţii ale comportamentului evaluativ şi, de aici, elementele susceptibile de a influenţa judecata şi luarea unei decizii. O trecere în revistă rapidă a acestor efecte, numite efecte-sursă, şi o rememorare a interpretării lor vor fi de ajuns pentru a ne face să abordăm problematicile psihosociale [1].

1. Faptul ne determină să îndepărtăm din această prezentare alte surse de *bias*, legate, de exemplu, de efectele de ordine. Astfel, lucrările corectate mai întîi fac obiectul unei supraestimări evaluative, cu excepţia celei dintîi, care suferă efectul invers. Explicaţia ţine chiar de locul pe care îl ocupă în setul de lucrări. În cazul lucrării, examinatorul nu dispune, pentru ea, de un alt termen de comparaţie decît produsul normă şi lucrarea suferă cel mai adesea de pe urma acestei comparaţii. Locul lucrării de control joacă deci un rol important în evaluare. Alte efecte de semnalat sînt cele de ancorare şi de contrast care determină ca o aceeaşi lucrare, notată după o lucrare bună sau proastă, să fie sub- sau supra-evaluată.

Influenţa cunoaşterii performanţelor anterioare ale elevului asupra evaluării comportamentului actual

Rezultatele unui experiment al lui Noizet, Fabre şi Caverni (1975) arată că media notelor în baza 20, acordate aceloraşi lucrări, diferă cu două puncte atunci cînd corectorii cunosc nota anterioară, mică sau mare, atribuită fictiv autorilor lucrărilor (11,86 în cazul unei note anterioare mari ; 9,86 în cazul unei note anterioare mici). Aceste rezultate, reeditate adesea, relevă, conform cercetătorilor, un efect de asimilare, adică reducerea distanţei între nota virtuală şi nota anterioară.

Statutul şcolar al elevilor şi originea lor socio-economică

Şi în acest caz (cf. Bonniol, Caverni şi Noizet, 1978) se manifestă o distorsiune evaluativă, după cum lucrările sînt aşa-zis scrise de elevii dintr-o clasă cu nivel bun sau o clasă cu nivel slab, sensul distorsiunii fiind uşor de închipuit. De asemenea, poate fi observat acelaşi efect în cazul informării prealabile a evaluatorilor asupra originii şi situaţiei social-economice a candidaţilor.

Acest scurt inventar al cîtorva rezultate exemplificatoare nu trebuie neapărat să ne facă să presupunem o incapacitate înnăscută de a produce evaluări fiabile. Pur şi simplu, subiectul confruntat cu o situaţie de judecare o tratează în funcţie de informaţiile de care dispune în raport cu obiectul, legate la fel de bine de caracteristicile situaţiei şcolare în sine, cît şi de caracteristicile sociologice sau psihologice ale elevilor. Plasat în situaţii diferite, examinatorul le abordează în mod diferit. Informaţiile de care dispune *a priori* îi provoacă aşteptări specifice, plecînd de la reprezentările pe care şi le-a format asupra elevilor, pe baza caracteristicilor lor personale sau a apartenenţei sociale. Prin urmare, atitudinea sa în culegerea de indici vizează relevarea ocurenţelor în acord cu aşteptările sale ; aşteptări care sînt guvernate de reprezentarea pe care şi-a elaborat-o asupra universului de referinţă.

Numeroase reprezentări, vehiculate de actorii sistemului şcolar şi ai instituţiilor educative, se găsesc la originea unui tip de comportament ce aminteşte de cel evocat mai sus în legătură cu evaluarea. Gilly (1980) a realizat un studiu pertinent asupra acestor reprezentări arătînd cum se

construiesc şi se organizează ele în universul şcolar. La rîndul lor, Mugny şi Carugatti (1985) au subliniat cît de greu poate cîntări reprezentarea inteligenţei în dezvoltarea ei înseşi. Dar asupra inteligenţei vom reveni mai tîrziu. Pentru moment, prezentarea acestor cîteva elemente este de ajuns, fără îndoială, pentru a evoca dificultatea şi complexitatea actului de evaluare, tradus într-o simplă notă consemnată în carnet. Şi totuşi, de aici decurg consecinţe profunde pentru individul-obiect al evaluării. Într-adevăr, el depinde la fel de mult, dacă nu chiar mai mult, de ceea ce evaluatorul „are deja în minte" şi de situaţiile în care este plasat, ambele fiind adesea legate între ele, ca şi de proprietăţile intrinseci ale obiectului sau ale individului supus evaluării. Iată de ce merită să ne întrebăm serios în ce măsură este interesant, de exemplu, să dăm unui profesor informaţii despre viitorii săi elevi. Preocuparea legitimă de a cunoaşte dinainte caracteristicile şcolare, psihologice sau sociale ale elevilor poate avea efecte negative. Dacă ţinem cont de cîteva elemente prezentate la începutul acestui capitol, aceste informaţii prealabile vor favoriza elaborarea unei reprezentări care, la rîndul său, va determina aşteptările ce vor juca ele însele rolul de selector de indici în aprecierea comportamentelor şcolare. Consultarea carnetului, cunoaşterea raportului asistentei sociale, comentariile colegului care „cunoaşte bine" elevul trebuie oare eliminate? Sigur că nu, dar ele trebuie să intervină după ce profesorul începe să se ocupe efectiv de elev sau de clasă; numai astfel aprecierile lui vor cîştiga în obiectivitate.

De la evaluarea performanţelor la evaluarea calităţilor

Într-un *buletin şcolar* * se poate observa că evaluarea cifrată este însoţită în general de un comentariu, de o apreciere. Ceea ce înseamnă că, pe baza obiectului iniţial (producţia şcolară) şi pornind de la evaluarea lui sînt elaborate prin extrapolare alte tipuri de obiecte cu caracter subiectiv. Bonniol (1981) relevă cîteva dintre aceste extrapolări abuzive. Mai întîi, cea corespunzătoare evaluării progresului, conducînd, conform expresiei lui Bonniol,

* buletin şcolar (fr. *bulletin scolaire*): raport trimestrial al profesorilor şi al administraţiei şcolii cuprinzînd notele şi cîteva aprecieri generale asupra activităţii unui elev (n. red.).

la scăderea abuzivă. Într-adevăr, despre un elev se spune că a făcut progrese atunci cînd obţine în cursul sau la finele unei perioade de învăţare rezultate mai bune decît înainte, adică atunci cînd rezultatele sale, evaluate pe scara notelor, sînt superioare celor anterioare. Dar, pentru ca această evaluare să fie legitimă, ar trebui ca ambele sarcini, şi, în consecinţă, finalitatea lor, să fie echivalente. Deci se impun probe etalonate, ceea ce, în general, se întîmplă şi în realitate, probele propuse în cursul unui an şcolar fiind cel mai adesea de o complexitate progresivă. Prin urmare, neputînd compara activitatea propriu-zisă, examinatorul este constrîns să compare evaluările pe care le-a atribuit. Dacă notele sînt slabe şi echivalente, rezultatul scăderii este egal cu zero, şi nu se deduce nici un progres. Într-un asemenea caz, după cum a arătat Reuchlin, proprietăţile numerelor sînt atribuite obiectelor care le poartă. Această primă extrapolare duce, din nefericire, la multe altele. Ea permite mai ales trecerea la evaluarea cantităţii de muncă prestată, niciodată, din cîte ştiu, măsurată explicit ca atare. Totuşi, aprecierea „nici un efort în muncă" se impune ca un adevăr definitiv, deşi ea ţine, cel mai adesea, de pure impresii. De la „nu munceşte" la „lipsă de efort şi de seriozitate", toate deducţiile în termeni de categorie morală sau de judecată asupra personalităţii sînt posibile. Fiind vorba despre aprecieri intelectuale, întîlnim adjective la tot pasul: spirit clar, vioi, confuz, paradoxal! În ce priveşte comportamentele sau conduitele sociale ale elevului, se întîmplă acelaşi lucru: timid, arogant, agitat; calificativele nu lipsesc niciodată.

Activitatea evaluativă constituie deci o practică permanentă, cu adevărat constitutivă pentru universul şcolar. Cercetătorii în psihologie socială au făcut un obiect de studiu din psihologia de fiecare zi, pentru a-i înţelege mecanismele şi prevedea efectele (Leyens, 1983; Beauvois, 1984). Este deci necesar să oferim cititorului principalele elemente, pentru a putea astfel aprecia singur eventualele rezultate.

De la observarea conduitelor la explicarea lor: teoriile atribuirii

Explicarea conduitelor şi judecăţile în termeni de trăsături de personalitate

După cum am văzut, activitatea evaluativă este însoţită de evaluări operate în termenii trăsăturilor de personalitate: elev serios, conştiincios etc. Ea se

traduce, în parte, la persoanele în chestiune, şi prin căutarea unei explicaţii pentru conduita celuilalt sau pentru propriile lor comportamente. Psihologia ştiinţifică s-a consacrat mult în cursul ultimilor ani descrierii activităţilor de acest tip, printr-o muncă teoretică şi experimentală intensă şi a produs mai ales teoriile atribuirii cauzale şi teoriile implicite ale personalităţii (T.I.P.).

Teoriile atribuirii, un primat cognitivist

Prezicerea şi controlul mediului nostru social şi non-social reclamă posibilitatea de a distinge între ceea ce este şi ceea ce nu este stabil. Aplicat relaţiilor noastre sociale, acest fapt implică posibilitatea de a atribui o cauză comportamentului observat: se datorează el hazardului, personalităţii autorului sau situaţiei? „Încercăm să prevedem explicaţii ale evenimentelor sociale care să combine invariabilul şi aleatoriul" (Leyens, 1983, p. 81). Pentru aceasta, facem deducţii specifice, numite de către psihologii sociali „atribuiri"; ele constau în folosirea unei informaţii pentru a produce un supliment „legat de cea dintîi printr-o cauzalitate de tip inductiv" (Leyens, 1983, p. 82).

Deci psihologii sociali şi-au pus adesea problema cunoaşterii modalităţilor folosite de individ pentru realizarea inferenţelor cauzale (de exemplu, a face atribuiri). Această interogaţie, aparent nu foarte însemnată, se află totuşi la originea unei importante răsturnări epistemologice, dînd naştere la numeroase lucrări. Kelley şi Michela, într-o recenzie publicată în 1980, referitoare la studii efectuate în anii '70, au numărat nu mai puţin de nouă sute. Pentru a căuta un răspuns, este mai întîi necesar să ne debarasăm de o anumită concepţie asupra subiectului uman, considerat pînă atunci ca o fiinţă pasivă, şi să-l privim nu ca simplă maşină de răspuns, ci şi ca maşină care face deducţii (Moscovici, 1972), ca fiinţă organizatoare şi reorganizatoare, care tratează informaţia, ca actor, şi nu ca organism pur reactiv. Este vorba de trecerea de la behaviorismul radical, care neglijează intenţiile şi dispoziţiile personale, la un cognitivism capabil de altfel de tot atîta radicalism, punînd accentul „pe modul în care individul analizează şi structurează informaţiile provenind de la mediu, pentru a-şi elabora răspunsul" (Georges şi Richard, 1982, p. 69). Omul, privit ca o fiinţă raţională, ar urmări echilibrul cognitiv. Pentru Heider (1958), unul din părinţii psihologiei sociale moderne, atribuirea participă la această căutare de echilibru

şi răspunde nevoii individului de a-şi organiza mediul în mod coerent, pentru a-l face mai previzibil. Iată de ce psihologul naiv (eu şi dumneavoastră) consideră conduita celuilalt ca un rezultat al concurenţei între forţele provenite de la însuşi autorul conduitei şi forţele situate în mediul său. În literatura de specialitate, această formulare a făcut obiectul mai multor tentative şi modele de explicaţie (Jones şi Davis, 1965; Kelley, 1967; Jones şi McGillis, 1976), la rîndul lor aflate la originea a numeroase cercetări experimentale. Ar fi necesar să le prezentăm, rezumîndu-le în linii mari. Cititorul interesat poate găsi o prezentare şi un studiu detaliat în *L'explication quotidienne*, lucrarea cu titlu elocvent a lui Deschamps şi Clemence (1987).

Pentru Jones şi Davis (1965), problema tratată este cea a percepţiei [1] pe care o poate avea un individ asupra caracteristicilor unei alte persoane. Ei postulează faptul că, în faţa unei acţiuni efectuate de cineva, sîntem în măsură să decidem dacă este vorba de un accident sau dacă persoana în chestiune ignora consecinţele actelor sale. În caz de răspuns negativ, nu se poate atribui acţiunii nici o intenţie. Ca atare, nici o dispoziţie nu subîntinde actul observat. În schimb, în cazul în care răspunsul este pozitiv, se atinge o a doua etapă a raţionamentului, ce consistă în izolarea efectelor specifice declanşate de mai multe acţiuni posibile. Acestea din urmă vor furniza baza atribuirii, efectele comune fiind eliminate ca non-informative.

Iată de ce sînt primordiale condiţiile ce trebuie reunite pentru stabilirea unei corespondeţe, de către individ, între conduita observată şi un atribut personal al producătorului ei. Este mai întîi necesar ca această conduită să aibă efecte sau să fie percepută ca trebuind să aibă efecte. Ea urmează să antreneze sau să fie susceptibilă de a antrena modificări ale situaţiei în care se produce. Mai apoi, pentru a face o deducţie, se impune să presupunem că actorul este conştient de propriile sale acţiuni. Într-adevăr, nu se poate

1. Nu este deplasat să vorbim aici de percepţie. Într-adevăr, la origine, lucrările asupra atribuirii se inspiră din lucrările asupra percepţiei obiectelor fizice. Mişcînd în mod aleatoriu figuri geometrice diferite, Heider şi Simmel (1944) notează că subiecţii confruntaţi cu aceste percepţii le explică atribuind o intenţionalitate anumitor forme şi, în plus, atribuie acestor mişcări explicaţii în termeni de cauzalitate. Ei antropomorfizează situaţia. Prin urmare, de ce să nu atribuim oamenilor aceleaşi reacţii faţă de interacţiunile umane? Astfel începea experimentul lui Heider.

atribui cuiva o intenţie dacă nu poate anticipa efectele acţiunii sale. În plus, observatorul (psihologul, profesorul, dumneavoastră sau eu) trebuie să ia în considerare eventuala competenţă a actorului în producerea efectelor constatate. În fine, deducţia este posibilă numai în măsura în care acţiunea observată nu este *a priori* sigură.

Ansamblul acestor elemente, ale căror mecanisme nu le vom discuta aici, se bazează pe o concepţie personologică a explicării conduitelor. În alţi termeni, şi din punctul de vedere al psihologiei naive, teoria ne descrie modul în care încercăm să cunoaştem persoanele din anturajul nostru, traducîndu-le în termeni dispoziţionali. Trebuie să mai adăugăm că, pentru Jones şi Davis, observatorul are o sensibilitate aparte pentru efectele percepute ca dezirabile. Dezirabilitatea socială a acţiunii şi a efectelor sale fiind, după cum notează Beauvois (1984), un factor care poate face ca această acţiune să fie aprioric probabilă. În acest model, numit modelul inferenţelor corespondente, comportamentul sau conduita celuilalt sînt percepute ca un reflex al intenţiilor sale şi, mai mult, al *dispoziţiilor sale personale*.

Ne găsim de altfel, cu această teorie, în faţa unei supraestimări a determinismului personal. Dominantă în funcţionările noastre cognitive, supraestimarea intersectează evaluările. Să nu ne mirăm dacă manifestările sale se regăsesc în numeroase alte comportamente.

Opusă acestei concepţii, preocupată de studiul condiţiilor în care un observator caută să repereze diferenţierea introdusă de o persoană anume într-un act, există o alta (Kelley, 1971) vizînd, înainte de toate, cercetarea modului în care un subiect ajunge să elimine orice diferenţiere introdusă de o persoană aparte într-un act, pentru a atinge o realitate obiectivă, independentă de un individ specific. Atribuirea ar însemna aici un proces de deducţie care să permită individului accesul la cunoaşterea mediului. Kelley se preocupă deci mai mult de ceea ce numeşte el însuşi atribuire externă. Conform acestui model, se presupune că subiecţii se comportă în atribuirile lor ca nişte statisticieni, consacrîndu-se unei tratări obiective a informaţiei. Dacă pentru Jones şi Davis (1965), sau chiar Jones şi McGillis (1976), deducţia este orientată în direcţia persoanei, pentru Kelley ea este mai situaţionistă. Într-adevăr, pentru el, ca şi pentru Heider (1958), „teoria atribuirii se referă la procesul prin care un individ interpretează evenimentele ca fiind provocate de părţi aparte ale mediului relativ stabil" (Kelley, p. 193, citat de Da Gloria şi Pages, 1975, p. 230).

Această poziţie se sprijină pe o analogie cu modelul de analiză cauzală din ştiinţele experimentale şi împrumută din demersul ştiinţific al psihologului unul din principiile sale de bază, covariaţia. Un factor (obiect, eveniment etc.) este asociat cu o serie de criterii care pot să-l explice, pentru a-i descoperi cauza exactă. Este vorba despre analiza de varianţă, instrument statistic des folosit de psihologi.

Conform acestor modele, al căror studiu mai aprofundat poate fi obiectul unei cărţi (Deschamps şi Clemence, 1987), se poate considera că rolul contextului social a fost oarecum neglijat în interesul factorilor personali sau al proprietăţilor intrinseci obiectului. Reproşurile adresate teoriilor atribuirii ar ţine, înainte de toate, de interesul marcat exclusiv pe care îl acordă relaţiilor interindividuale într-un context, nereferindu-se la apartenenţa la grupuri sau luînd în considerare doar *in-group*-ul. Or, importanţa acestui context social nu este neglijabilă. Încă din 1955, Thibault şi Riecken asociază noţiunile de cauzalitate internă şi externă cu poziţia socială a indivizilor aflaţi în opoziţie. Studiind diferenţele de atribuire în situaţii caracterizate de asimetrii de putere, ei constată că ceea ce ţine de atribuirea externă pentru statutul inferior ţine de atribuirea internă pentru statutul ridicat. Mai aproape de noi, Deaux şi Emswiller (1974) arată că ceea ce, pentru un bărbat, este atribuit competenţei (element intern) este atribuit, în cazul unei femei, şansei (element extern). Experimentul realizat de aceşti autori a constat în a cere indivizilor reprezentînd cele două sexe să evalueze o performanţă identică realizată de o persoană stimul, bărbat sau femeie, într-o sarcină specific masculină sau feminină. Rezultatele obţinute indică o atribuire în termeni de cauzalitate internă (competenţă) pentru performanţa bărbatului într-o sarcină masculină şi o atribuire în termeni de cauzalitate externă (noroc), în aceeaşi sarcină şi pentru o performanţă identică realizată de un subiect feminin. Aceste rezultate se observă atît la subiecţii masculini, cît şi la cei feminini. În schimb, reciproca nu este adevărată; pentru o sarcină feminină persoana stimul de sex masculin este percepută ca fiind la fel de competentă ca şi persoana stimul de sex feminin. De altfel, atunci cînd indivizii din ambele categorii sînt slab calificaţi sau cînd nivelul sarcinilor nu este prea complex, se tinde către o evaluare mai favorabilă a femeilor decît a bărbaţilor (Feather şi Simon, 1975). Asemenea *bias*-uri corespunzătoare sexelor se regăsesc şi în lucrările studenţilor (Bradley, 1984).

Atribuirea ar fi astfel nu numai procesul prin care un individ dă un sens mediului său, ci şi un proces prin care unui individ i se atribuie un loc în raporturile sociale.

Atribuirile par deci să indice o anume sensibilitate faţă de poziţiile sociale sau faţă de apartenenţele ideologice. Într-o altă cercetare (Monteil, Bavent şi Lacassagne, 1986), am putut aprecia aceste efecte. Experimentul, realizat într-un mediu şcolar, s-a derulat în două etape. Într-o primă fază, 140 de profesori de gradul doi, de la profilurile tehnic, clasic şi modern, au fost invitaţi să participe la un stagiu avînd drept scop orientarea şcolară, precedat de o conferinţă asupra problemelor docimologice, ţinută de un profesor universitar. În cursul acestui stagiu, susţinut de consilieri de orientare şi de profesori, subiecţii, aleşi în funcţie de apartenenţe sindicale diferite, erau familiarizaţi cu studiul de caz şi cu interviul înregistrat. În afara interesului pentru stagiul în sine, aceste activităţi aveau drept scop pregătirea experimentului propriu-zis. După cîteva săptămîni, 64 de stagiari erau reuniţi după apartenenţa lor sindicală (tendinţe aşa-zis de dreapta sau de stînga) şi de poziţia lor instituţională (profesor de liceu în învăţămîntul general sau în şcoli profesionale). În cursul întîlnirii, prezentată ca o continuare a lucrărilor, se furniza în scris tuturor subiecţilor o informare asupra cazului unui elev în situaţie de eşec şcolar, consemnînd, în acelaşi timp, elemente în raport cu persoana elevului (anumite comportamente) şi cu situaţia sa socială (familie, locul de provenienţă etc.). Se asigura un echilibru între elementele interne (personale) şi externe (situaţionale). Plecînd de la acest caz, se înregistrau pe bandă de magnetofon atribuirile fiecărui subiect după următorul consemn: „În cadrul unei formări întreprinse la centrul de orientare şi informare se concep cazuri-tip pentru pregătirea viitorilor consilieri de orientare; aş dori să încercaţi, plecînd de la cazul R..., să indicaţi motivele care vi se par că explică situaţia şcolară a subiectului". Să reţinem aici, printre altele, două condiţii experimentale. Într-una din ele, subieţii erau supuşi consemnului amintit mai sus. În cealaltă, se adăuga informaţia următoare: „rezultatele vor fi publicate în jurnalul asociaţiei părinţilor, jurnalul asociaţiei Schleret (caracterizată de o tendinţă de dreapta) pentru profesorii cu orientare politică de dreapta şi jurnalul asociaţiei Andrieu (caracterizată de o tendinţă de stînga) pentru profesorii cu simpatii de stînga". În primul caz situaţia este considerată neutră, în al doilea caz ea mobilizează o apartenenţă ideologică. Culegerea atribuirilor era realizată pe baza unităţilor propoziţionale exprimînd caracterul dispoziţional sau situaţional al aserţiunii.

Rezultatele prezentate în tabelul I reflectă procentele de atribuiri dispoziţionale raportate la ansamblul atribuirilor.

Tabelul I

Tabelul mediei frecvenţei atribuirilor dispoziţionale

	Profesori în învăţămîntul general		Profesori în învăţămîntul tehnic		TOTAL
	Stînga	Dreapta	Stînga	Dreapta	
Neutri	73	36	63	71	243
Militanţi	35	31	51	18	135
TOTAL	108	67	114	89	

Pe scurt, aceste rezultate arată mai ales că mobilizarea unei apartenenţe ideologice are un efect asupra tipului de atribuire efectuată. Ea antrenează o prăbuşire a atribuirilor dispoziţionale. La fel, apartenenţa sindicală de stînga favorizează emiterea unor atribuiri mai puţin dispoziţionale. Alte efecte, numite efecte de interacţiune, intervin în acest experiment. Pentru analiza lor, cititorul se poate informa din articolul original. Ceea ce aş vrea să reţin din aceste rezultate, pentru scopul urmărit aici, ar fi două aspecte. Mai întîi, o tendinţă generală de a face apel la atribuiri dispoziţionale într-o situaţie oarecum particulară (în general, dacă elevul a eşuat înseamnă că nu este în mod intrinsec bun) şi la atribuiri situaţionale într-o situaţie publică (în general, elevul a eşuat pentru că mediul şi istoria lui socială nu îi sînt favorabile). Într-adevăr, tipurile de atribuire se schimbă în funcţie de divulgarea sau nedivulgarea lor. Astfel, ar exista o primă credinţă în determinarea personală a eşecului şcolar, dublată de o a doua credinţă conform căreia nu e tocmai recomandabil să afirmi public acest lucru, cel puţin în mediile de educatori.

Este necesar, în al doilea rînd, să relevăm o sensibilitate „ideologică" a acestor „credinţe dispoziţionale" sau „situaţionale". Ne vom mulţumi doar

să semnalăm acest lucru. Să adăugăm, în final, că dacă ceea ce avem în minte determină în parte unele dintre atitudinile noastre, faptul trebuie să dea de gîndit.

Ansamblul rezultatelor invocate, plecînd de la diferitele experimente descrise pînă acum, permite deci să remarcăm, în același timp, o supraestimare și o diferență de „valoare" acordată cauzalităților interne față de cele externe. Aceasta, evident, atunci cînd explicațiile sînt în egală măsură probabile. Fapt controlat, bineînțeles, de tehnicile de experimentare folosite. Supraestimarea cauzalității interne nu înseamnă nimic altceva decît o tendință de exagera ponderea explicațiilor dispoziționale și de a o minimaliza pe aceea a explicațiilor situaționale în justificarea globală a comportamentului cuiva. Această stare de fapt este cunoscută în literatură sub numele de eroare fundamentală, expresie propusă de către psihologul american Ross, în 1977. Se pare că nimeni nu-i poate scăpa. În cazul acesta, ea se întîlnește cu experiența cotidiană, realitatea socio-educativă prezentînd adesea aspectele-prototip cele mai edificatoare (Le Poultier, 1986, 1987). Nu se pune deci problema caracterului real al acestei erori, acordul fiind cvasiunanim, ci aceea a originii sale. Să-i consacrăm toată atenția.

Eroarea fundamentală – normă de internalitate și psihologizare

Controlul întăririlor

După Rotter (1966), anumiți indivizi ar avea tendința de a considera că întăririle al căror obiect sînt sancțiunile pozitive sau negative decurg direct din ceea ce sînt sau din ceea ce au făcut (n-am o notă bună pentru că nu mi-am lucrat suficient exercițiul), pe cînd, pentru alții, acestea depind de forțe exterioare sau pot chiar să intervină independent de ceea ce sînt sau de ceea ce au produs din punctul de vedere al comportamentului (am o notă proastă pentru că profesorul nu mă poate suferi). O asemenea distincție este importantă. Ea separă, într-adevăr, două tipuri de subiecți : cei care se cred responsabili de ceea ce li se întîmplă (control intern) și cei care sînt, într-un fel, „marcați de destin" (control extern).

Această distincție poate avea anumite consecințe asupra învățării. Rotter situează de altfel problema internalitate/externalitate în cîmpul teoriilor asupra învățării sociale.

Făcînd în acest fel din cuplul internalitate/externalitate o variabilă semnificativă pentru procesul de învățare în situații diverse, se presupune, în materie de credințe asupra controlului recompenselor, existența unor diferențe individuale consistente.

Astfel, în cazul în care un individ stabilește o legătură între o întărire și propriul său comportament, ea va afecta probabilitatea de reproducere a acestui comportament într-o situație asemănătoare. Invers, această probabilitate nu va fi afectată dacă individul consideră că întărirea ține de hazard. Diferențele de credință, în materie de control al întăririlor, pot duce la diferențe marcate în reacțiile individului la evenimente, cu ocazia eșecurilor sau reușitelor la examene, de exemplu. Astfel, Feather (1968) arată că nivelul încrederii în sine al subiecților „externi" poate crește după un eșec și diminua după un succes (norocul e schimbător !). Dimpotrivă, nivelul „internilor" va avea o tendință mai mare de a crește după un succes și, respectiv, de a scădea după un eșec. Este vorba, de fapt, de lecțiile pe care fiecare este în măsură să le primească dintr-o experiență, în funcție de poziția sa pe axa internalitate-externalitate.

Evident, literatura specializată în acest subiect (pentru o sinteză bună a lucrărilor în domeniu, cf. Dubois, 1988) ar avea tendința de a explica valorizarea aspectului intern pentru a motiva subordonarea mediului de către subiect. Se pare chiar (Lefcourt, 1976) că legătura internalitate-performanță pozitivă este deosebit de evidentă în contextele școlare, concluzia fiind întotdeauna aceeași : cei mai buni sînt interni. De altfel, anumite lucrări (Rabinowitz, 1978 ; Claes, 1981) arată că subiecții din clasele sociale favorizate sînt mai interni decît subiecții din clasele sociale defavorizate. Trebuie deci să asociem reușita socială cu internalitatea? Beauvois (1984) temperează o cauzalitate de acest tip, „dar pare dovedit faptul că internalitatea este o reprezentare a claselor favorizate, un tip de raport cu lumea pe care îl au oamenii bine văzuți" (1984, p. 109). De altfel, (Claes, 1981 ; Dubois, 1987) se pare că, în cursul școlarității sale, copilul dezvoltă o reprezentare a controlului întăririlor în sensul unei evoluții către internalitate. Rămîn totuși de stabilit condițiile educative ale acestei evoluții. Se poate crede pe bună dreptate că ea întreține un raport cu stilurile pedagogice ale profesorului și ale familiei. Dubois a arătat de altfel că ea ar rezulta mai degrabă din învățare decît din dezvoltarea operatorie și că această învățare

este facilitată în mod deosebit de frecventarea sistemului şcolar. La fel, în cîmpul muncii sociale, Le Poultier (1988) a putut pune în evidenţă cît de valorizat era statutul de internalitate. Se pare deci că dispozitivele socio-educative, prin intermediul unui discurs educativ constant în privilegierea valorilor de autonomie, de responsabilitate, de asumare, sînt principalul vector a ceea ce Beauvois (*op. cit.*) a numit normă de internalitate. Definită ca normă foarte generală, ea ar corespunde unui ansamblu de fenomene traducînd toate o supraestimare a rolului actorului în materie de explicare a conduitelor şi întăririlor. Eroarea fundamentală s-ar putea datora intervenţiei acestei norme de internalitate. Normă a unui grup social, a cărei achiziţie diferenţiată în timpul dezvoltării ar fi facilitată de dispozitivele socio-educative şi strîns asociată cu activitatea evaluativă, ea ar aparţine, în principal, persoanelor ale căror poziţii socio-instituţionale implică evaluarea altor persoane şi distribuirea de întăriri (sancţiuni pozitive sau negative...).

Le Poultier şi Zehana (1988) au studiat tocmai relaţia dintre achiziţia acestei norme de internalitate şi activitatea evaluativă. Rezultă din cercetarea lor, realizată cu şcolari din Franţa şi Algeria, că subiecţii care adoptă poziţii evaluative în privinţa elevilor din clasa lor explică eşecul şcolar mai degrabă prin factori dispoziţionali decît prin factori situaţionali. Se regăseşte aici o funcţionare similară cu cea întîlnită la profesori în experimentul lui Monteil *et al.* (1986). Importanţa acestor elemente nu scapă nimănui. Faptul de a ocupa o poziţie de evaluator duce la supraestimarea factorilor dispoziţionali sau interni în materie de explicare a conduitelor şi a întăririlor. Or, evaluarea este constitutivă pentru universul şcolar.

Se cuvine oare să desconsiderăm norma de internalitate în numele responsabilităţii sale în producerea erorii fundamentale? Să nu confundăm explicaţia unui mecanism cu judecata asupra utilităţii lui. La urma urmelor, a deveni intern nu inseamnă a te considera responsabil, capabil de a-ţi asuma urmările propriilor acţiuni? Prin urmare, nu este interzis să ne bucurăm că dispozitivele socio-educative sau de formare profesională favorizează adeziunea la această normă de internalitate. Într-adevăr, Beauvois şi Ferry (1987) au arătat că indivizii candidaţi la un anumit post care dau explicaţii interne evenimenelor sînt consideraţi mai potriviţi pentru ocuparea postului vacant decît cei care furnizează explicaţii mai ales externe. De ce, după cum sugerează Dubois şi Trognon, n-am putea să imaginăm, în stagiile rezervate

tinerilor fără loc de muncă, realizarea unor formări de „internalitate", în care i-am învăţa pe tineri să adopte în mod sistematic poziţii interne? Ţinînd cont de obiectiv – obţinerea unei slujbe – acest lucru ar fi legitim. La urma urmelor, într-un cerc vicios merită să transformăm viciul în virtute. Norma de internalitate favorizează şi valorizează explicaţiile interne; ca atare, să-i stimulăm pe ceilalţi să făurească permanent explicaţii interne. Dar, lucizi şi avertizaţi, să ştim să ne apărăm de eroarea fundamentală.

Cît despre aceasta din urmă, Leyens (1983) şi Leyens, Aspeel şi Marques (1987) apără teza, de altfel compatibilă cu precedenta, conform căreia ea ar fi favorizată de psihologizare. În sprijinul tezei sale, Leyens aduce mai multe cercetări dintre care una, nepublicată, a lui Di Giacomo, merită să fie relatată. Autorul prezenta studenţilor de la psihologie un film în care două fetiţe se jucau cu maşinuţe. Se prezenta acest film fie ca o secvenţă de joc, fie ca o secvenţă de terapie prin joc. Cînd se cerea mai apoi subiecţilor să povestească ce văzuseră, cei dintîi (condiţia secvenţă de joc) spuneau „se joacă cu maşinuţele şi se distrează să provoace accidente... etc.", iar ceilalţi (condiţia terapie prin joc) vorbeau în aceşti termeni: „cea mai mică taie drumul prietenei sale, suferă de un complex al castrării, pentru ea maşina este simbolul... etc." (Leyens *et al.*, p. 71). Şi alte lucrări (Hoffman *et al.*, 1981) arată că simplul fapt de a psihologiza sarcina, situaţia etc. antrenează mai ales atribuiri dispoziţionale. Nu trebuie să ezităm în a-i acuza pe acei psihologi de profesie care, se pare, folosesc în mod curent acest tip de atribuire (Batzon şi Marz, 1979).

Cei care au frecventat consiliile de clasă [1] la şcoală sau reuniunile de sinteză în instituţiile socio-educative, ştiu prea bine că este vorba de locuri eminamente psihologizate. Faptul că evaluările cifrate ale lucrărilor elevilor sînt atît de des prelungite de comentarii asupra personalităţii autorilor lor nu are de ce să ne surprindă.

Legătura, dintr-un anumit punct de vedere dovedită, între evaluare şi atribuirea dispoziţională pare deci să indice că situaţiile şcolare şi educative sînt deosebit de propice în favorizarea perceperii cauzei comportamentelor sau a conduitelor în persoanele înseşi. Dacă adăugăm că, fiind vorba de explicarea

1. În Franţa, la sfîrşitul fiecărui trimestru pentru stabilirea mediilor, se reuneşte un consiliu format din profesori, reprezentanţi ai părinţilor şi un reprezentant al elevilor. El poartă numele de consiliu de clasă (n. tr.).

comportamentului celuilalt sau a propriului comportament, actorul şi observatorul nu tratează informaţia în acelaşi fel (Jones şi Nisbett, 1972), cel dintîi fiind înclinat să facă atribuiri situaţionale, în timp ce al doilea realizează atribuiri dispoziţionale, observaţia în mediu şcolar pare supusă la multe pericole. În fine, dacă am semnala că atribuirea succesului şi a eşecului reprezintă un caz aparte de atribuire [1], revelînd, mai ales la profesori (Schopler şi Layton, 1972), o tendinţă de a atribui responsabilitatea eşecurilor şcolare elevilor, dar şi de a atribui progresele celor care reuşesc metodelor de predare practicate am risca să-i indispunem pe aceia dintre cititorii noştri care au îmbrăţişat meseria de dascăl şi să-i vedem închizînd cartea indignaţi. Totuşi, ei ar trebui să se gîndească, înainte că şi autorul acestor rînduri este profesor.

Ansamblul datelor prezentate, prin convergenţa lor, trebuie oare să ne facă să admitem că variabilitatea personală este superioară variabilităţii situaţionale? Dacă aşa stau lucrurile, am putea legitima anumite teze considerînd că diferenţele interindividuale sînt singura explicaţie a performanţelor şcolare diferite. Deşi comodă, explicaţia nu e mai puţin eronată. Departe de mine ideea de a nega diferenţele interindividuale, dar, luîndu-le în consideraţie doar pe acestea, se pierde observarea diferenţelor intra sau intersituaţionale, despre care vom vedea în capitolul următor cît pot fi de importante pentru înţelegerea conduitelor şi comportamentelor şcolare.

Teoriile implicite ale personalităţii (T.I.P.)

Această expresie impusă de Bruner, Schapiro şi Tagiuri (1958) traduce cunoaşterea pe care o avem despre celălalt şi modul în care o folosim pentru a face deducţii, cu rezultate adesea false, în legătură cu personalitatea cuiva. Studiile consacrate T.I.P., care au debutat o dată cu lucrările lui Asch (1952) asupra formării impresiilor, se intersectează şi cu problemele întîlnite în cîmpul educativ, decurgînd direct din ceea ce am spus pînă acum.

1. Problemele atribuirii succesului şi eşecului, care ne fac, în general, să atribuim propriile succese unor cauze interne şi eşecurile unor cauze externe au fost interpretate diferit după cum succesul sau eşecul sînt aşteptate sau neaşteptate (Featcher, 1969). Pentru a explica aceste diferite rezultate şi interpretări, anumiţi autori, printre care Weiner (1979), propun un model de atribuire integrînd patru factori cauzali posibili: efortul, capacitatea sau aptitudinile, norocul, dificultatea sarcinii.

Conceptul de personalitate şi noţiunea de trăsătură

Trăsăturile de personalitate constituie o parte importantă a patrimoniului lexical al limbajului cotidian. Allport şi Odbert (1936) au recenzat nu mai puţin de 1800 de termeni din limba engleză susceptibili de a se referi la personalitate. Pentru mulţi dintre noi (psihologi amatori, într-un fel) trăsăturile au tendinţa de a căpăta o valoare explicativă pentru comportamentele pe care le observăm. Despre un elev care nu vorbeşte vom spune că este timid, ca şi cum ar fi vorba de o stare. De fapt, explicăm un comportament de timid prin *personalitatea* timidă a autorului. În afara aspectului său tautologic, această explicaţie elimină, prin supraestimare dispoziţională, explicaţiile alternative; de exemplu, nu este posibil ca elevul respectiv să se plictisească? Nu am intenţia să abordez frontal cercetările asupra personalităţii, prea abundente şi controversate pentru a se înscrie în spaţiul acestui capitol. Este necesar să notăm totuşi că teoriile ştiinţifice ale personalităţii seamănă pînă la identitate cu teoriile implicite „împărtăşite de muritorii de rînd" (Leyens, 1983).

Ce trebuie înţeles prin teoriile implicite ale personalităţii? Este vorba de un ansamblu de trăsături (timid, leneş, inteligent...), dintre care unele sînt percepute ca unitare şi altele ca manifestînd un grad de acord nul sau foarte slab (relaţie de proximitate, de depărtare sau de excludere) şi de o structură subiacentă care organizează relaţiile. Teoria este numită implicită datorită caracterului inferenţial, legat de aşteptările şi descrierile persoanei care foloseşte trăsăturile în privinţa celuilalt sau a celorlalţi.

Numeroase studii, mai ales cele ale lui Mischel (1976), pun în discuţie valoarea semnificativă a trăsăturii în realizarea predicţiilor comportamentale, arătînd că „oamenii normali" vădesc un mare grad de variabilitate comportamentală. Altfel spus, măsurarea acestor trăsături prezintă, pentru un subiect dat, o mare instabilitate. Se obţin, într-adevăr, corelaţii derizorii (nu mai multe de 30) cu conduitele efectiv observate. Trăsătura ar fi deci un slab predicator al conduitelor, în ciuda credinţelor psihologului amator sau naiv. Prin urmare, trăsătura nu este un instrument teoretic foarte eficient pentru a prezice comportamentele, în ciuda intuiţiilor care ne fac să credem într-o consistenţă individuală, transversală faţă de situaţiile întîlnite. Noţiunea de trăsătură face deci loc echivocului.

Totuşi, una dintre aceste concepţii merită revelată (Beauvois, 1982, 1984). Trăsătura ar fi produsul cognitiv al unei practici mai mult evaluative decît descriptive. Ea s-ar referi mai degrabă la valoarea oamenilor decît la proprietăţile lor descriptive. Într-adevăr, în ochii noştri, salienţa celuilalt se exprimă prin conduitele şi atitudinile sale, iar activitatea noastră ar consta în a-i atribui o valoare prin intermediul lor, mai degrabă decît în a le descrie. Trăsătura ar fi, în această concepţie, produsul unei activităţi evaluative. Structura personalităţii unui individ s-ar situa, mai sigur, în sfera cognitivă a celui care judecă şi mai puţin în subiectul al cărui comportament este observat. Un prim experiment (Passini şi Norman, 1966) sprijină această teză. Autorii au cerut subiecţilor lor, plecînd de la termeni care specifică trăsături stabile ale personalităţii, să descrie indivizi care le erau necunoscuţi şi care, la rîndul lor, trebuiau să se auto-evalueze. O analiză factorială permite să regăsim structura personalităţii obţinute atunci cînd e vorba de a descrie pe cineva cunoscut! Sistemul de reprezentare personologică ar fi deci fără legătură cu realităţile psihologice şi comportamentale? Unii nu ezită să afirme acest lucru (Shweder şi d'Andrade, 1979).

Dată fiind importanţa problemei pentru cel care îşi sprijină deciziile pe cunoaşterea presupusă a personalităţii celuilalt, este necesar să dezvoltăm şi alte aspecte. Ni se va ierta, sperăm, divagaţia următoare, puţin cam tehnică.

În 1929, Newcomb, cunoscut psiholog american, face următorul studiu:

- Într-o tabără, supune două grupuri de băieţi de vîrste diferite unei observaţii cotidiene, de 24 de zile, fiecare avînd monitorul său. Acesta trebuia să noteze fiecare ocurenţă a comportamentelor dintr-o listă de 26. Era astfel posibil să se calculeze, la capătul observării, corelaţiile comportamentale pentru întregul grup al copiilor. La sfîrşitul taberei, mai mulţi observatori erau însărcinaţi să noteze, la rîndul lor, cu ajutorul aceleiaşi grile, care fusese comportamentul copiilor. Astfel, ne găsim în prezenţa a două tipuri de date, ocurenţa comportamentelor efective şi ocurenţa judecăţilor fondate pe memorie.

Patruzeci şi şase de ani mai tîrziu, Shweder prezintă unui grup de zece studenţi toate variantele de comportament ale perechilor de subiecţi, observate de către Newcomb, cerîndu-le să evalueze similitudinile conceptuale dintre ele. Se constată o corelaţie puternică (.80) între judecăţile de similitudine semantică şi cele fondate pe memorie; în schimb, între memorie şi comportamentele observate corelaţia este mult mai slabă (.41). A treia comparaţie între comportamentele observate şi judecata de similitudine semantică nu este nici ea mult mai puternică. Insistent, Shweder efectuează separat cele trei comparaţii descrise, în funcţie de acordul sau dezacordul dintre preconcepţie şi comportamentul efectiv. Şi cînd nu s-a stabilit un acord, şi cînd există un dezacord, corelaţiile dintre judecăţile bazate pe memorie şi cele fondate pe similitudinea semantică (preconcepţie) rămîn numeroase (.78,.84). În schimb, în ceea ce priveşte „judecăţile de memorie" şi comportamentele observate, rezultatele sînt cu totul altele, în situaţia de acord corelaţia fiind slabă (.35), în timp ce în situaţia de dezacord ea merge pînă la inversiune (.27). Exprimată în alţi termeni, semnificaţia acestor rezultate arată clar că, fără un acord între observaţie şi similitudinea semantică, nu există nici acordul între observaţie şi judecata bazată pe această observaţie.

După expresia lui Shweder şi d'Andrade, ne găsim în prezenţa unei distorsiuni sistematice; coocurenţele relevate de către un subiect în descrierile sale psihologice reflectînd mai degrabă propriile sale teorii implicite decît o consistenţă comportamentală a persoanei astfel descrise.

Rezultatele acestor lucrări reiau întrebarea, deja veche, a lui Mischel (1968): ce validitate trebuie acordată trăsăturilor de personalitate? Teoriile ştiinţifice ale personalităţii nu sînt oare decît teorii semantice? Cu alte cuvinte, limbajul, similitudinea semantică ar prima asupra realităţii comportamentelor? Cu riscul de a şoca, de a decepţiona sau de a displăcea, recunoaştem totuşi că există prezumţii cît se poate de fondate, sprijinite pe cercetări empirice (Ebbesen, 1981; Semin, 1987) în favoarea unui răspuns pozitiv la aceste întrebări.

Înseamnă oare că nu putem descrie, şi deci presupune, consistenţe individuale reale? Sigur că nu, dar cu condiţia de a ne baza pe studiul comportamentelor efective, şi nu pe răspunsurile indivizilor la chestionarele de personalitate sau de auto-descriere. Cu atît mai mult, după cum arată Le Poultier (1987) într-o serie de cercetări realizate în cîmpul muncii sociale, cu cît evaluările efectuate pe baza indicatorilor care descriu comportamente semnificative, observabile şi discriminative, sînt mult mai puţin afectate de preconcepţii. Dar, din nefericire, notează el, descrierile comportamentale nu sînt aproape niciodată folosite în practicile de evaluare, unde sînt preferate descrierile cu ajutorul unor trăsături de personalitate.

O trăsătură de personalitate cu statut aparte: inteligenţa

Fără a intra aici într-o dezbatere asupra inteligenţei – voi reveni ulterior asupra aspectului social al dezvoltării ei –, nu se poate să nu spunem cîteva cuvinte. Fie şi numai luînd în considerare locul pe care îl deţine ea în universul discursului şcolar, adesea sub forme eufemizate, referitoare de altfel mai adesea la antonimul ei presupus !

De la calificative de genul „înţelege lent" pînă la „are dificultăţi în a înţelege", elevul cu rezultate slabe ajunge adesea, prin intermediul limbajului care îl caracterizază, a se considera ignorant. Inteligenţa ! E bine să fii dotat cu ea, dar poate e şi mai bine să fim doar consideraţi dotaţi. Chiar dacă lucrările lui Rosenthal – popularizate sub numele de *efectul Pygmalion* (Rosenthal şi Jacobson, 1971) şi ale căror rezultate se regăsesc sub forme diverse şi adesea mai puţin spectaculare – au putut fi discutate : în mod legitim, realitatea acestui efect este totuşi dovedită. Prin urmare, se pot schimba multe lucruri în funcţie de felul în care este perceput un elev : mai mult sau mai puţin inteligent. Într-adevăr, după cum arată un studiu al lui Sternberg *et al.* (1981), care a căutat să examineze definiţiile inteligenţei la „omul de pe stradă", deşi nespecialişti, toţi subiecţii interogaţi ştiau ce este inteligenţa. Oricît de diferite erau definiţiile lor, fiecare avea una. Autorii găseau de altfel că aceste definiţii nu erau chiar foarte departe de concepţiile savante ale specialiştilor în acest domeniu. Deşi definită în diferite moduri, dar limitată totuşi la trei mari forme (aptitudine de a rezolva probleme, de a şti cum să vorbească şi de a şti cum să acţioneze în societate), inteligenţa nu este desemnată decît cu un singur termen. Valoare sigură şi recunoscută social, conţinutul ei contează mai puţin. Astfel, Anderson (1968), măsurînd gradul de atracţie al adjectivelor care acoperă trăsăuri de personalitate, constată că trăsătura de inteligenţă apare printre primele. La fel, Bruner, Shapiro şi Taguiri (1958) dezvăluie că atunci cînd se cere subiecţilor să descrie o persoană inteligentă, acesteia îi sînt asociate numai caracteristici pozitive.

Pe această bază şi ştiind că teoriile noastre implicite – deşi corespund parţial realităţii despre care trebuie să dea seama – dispun, plecînd de la aşteptările şi interacţiunile cărora le dau naştere, de facultatea de a lua forma

adevărului, poate că trebuie să ne întrebăm dacă, în anumite cazuri, aşa-zisa ignoranţă nu este provocată de trăsături de personalitate pe care le-am atribuit în grabă. Lucrările lui Deschamps *et al.* (1982), ale lui Bell şi Perret-Clermont (1985) confirmă de altfel în ce măsură eşecul şcolar al copilului considerat mai puţin inteligent îi ameninţă încrederea în propriile-i capacităţi, ba chiar în propria identitate. Dacă, în general, nimic nu merge de la sine, evaluarea inteligenţei cu atît mai puţin. Totuşi, un simplu examen de conştiinţă este suficient pentru ne convinge de uşurinţa cu care emitem judecăţi cotidiene pe baza unor valori asociate adesea inteligenţei. Dacă viaţa obişnuită a lumii adulte prezintă suficiente posibilităţi de a regăsi, eventual, o minimă încredere în sine, universul şcolar, mai normativ şi caracterizat de scopuri precise, lasă puţine posibilităţi de restaurare pentru o identitate fragilizată.

Într-un studiu consecvent asupra reprezentării sociale a inteligenţei, ţinînd cont de populaţiile de părinţi, de profesori, de profesori-părinţi... şi punînd în lumină în bună măsură o ideologie a harului, Mugny şi Carugati (1985) prezintă, între altele, rezultate interesante pentru chestiunea care ne interesează. Una din întrebările puse căuta să afle dacă un copil inteligent este perceput altfel decît un copil mediocru, în privinţa anumitor dimensiuni şi în funcţie în funcţie de gradul de importanţă al materiei şcolare. Rezultatele lor sînt cît se poate de grăitoare. Cînd un elev pare *strălucit la matematică*, el este dotat din punct de vedere cognitiv (creativ, sintetic etc.), puţin comunicativ, dar respectînd regulile, foarte organizat şi, în plus, de familie bună ; cel *strălucit la limbi* mai posedă încă mari aptitudini cognitive, „pe care i le asigură mediul social favorizat din care face parte" ; pentru cel *strălucit la desen*, mediul de origine nu este neapărat bogat ; calificativul *nu-i prost* desemnează un copil indisciplinat, dar echilibrat şi mai degrabă sociabil. Copilului mediocru îi lipsesc, în toate cazurile, instrumentele cognitive, în matematică şi limbi are profilul invers copilului strălucit, la desen în schimb nu este prea echilibrat şi provine dintr-un mediu social şi cultural superior. Rezultatele corespund, evident, imaginii pe care şi-o fac subiecţii studiaţi, pe baza inducţiilor experimentale propuse de către autori, despre elevii străluciţi sau mediocri. De la modelul savantului (elevul strălucit în matematică) la modelul artistului (elevul strălucit la desen), studiul acestor reprezentări atestă, după cum spun Mugny şi Carugati,

„autentice psihologii populare care, deşi implicite, nu sînt mai puţin coerente şi structurate" (p. 170). Cît priveşte reprezentările profesorilor, autorii notează că diferenţele între elevul dotat şi elevul mai puţin dotat „sînt mai marcate pentru disciplinele valorizate şcolar, matematicile şi limbile, decît pentru desen". Se regăseşte aici importanţa definiţiei instituţionale a inteligenţei şi reuşitei la profesori ; se va vedea ulterior, într-un alt capitol, că se întîmplă la fel pentru elevi.

Concepţiile cotidiene asupra inteligenţei şi dezvoltării ei şcolare se află adesea în raport cu universul şcolar. În acest univers este important să nu neglijăm un partener, prea adesea absent din studiile realizate în domeniu : adultul, în general, şi părintele, în particular. Într-adevăr, studiindu-l doar pe copil şi funcţionarea sa cognitivă, neglijînd astfel reprezentările sociale şi celelalte teorii implicite ale adulţilor în general, ne privăm, după cum arată Goodnow (1985) de posibilitatea de a le măsura şi înţelege impactul asupra dezvoltării copilului. Într-o sinteză recentă a ceea ce el numeşte „teoriile implicite ale dezvoltării şi educaţiei", Vandenplas-Holper (1987) arată, pe baza analizei a cincizeci de cercetări internaţionale, necesitatea de a lua în considerare, în elaborarea programelor de formare şi de educare, studiile despre interacţiunea adulţi-copii, subliniindu-i importanţa. Acest capitol nu poate da seama de roadele respectivelor lucrări, căci dacă le-aş discuta pe toate aş depăşi atît limitele materiale, cît şi pe cele tematice ale cărţii. Voi avea totuşi ocazia, în cadrul capitolului consacrat aspectelor sociale ale dezvoltării competenţelor cognitive, să mă refer la ele.

Bilanţ şi repere pentru acţiune

Faptul că trăsăturile de personalitate, pe care noi înşine le folosim cu multă uşurinţă, nu reflectă consistenţa efectivă a conduitelor, faptul că sîntem supuşi erorii fundamentale, această tendinţă de a exagera importanţa explicaţiilor dispoziţionale şi de a o minimaliza pe cea a explicaţiilor situaţionale în cercetarea asupra cauzelor comportamentului cuiva, faptul de a fi confruntaţi cu distorsiuni în reprezentarea controlului întăririlor şi, de aici, în atribuirea responsabilităţii, faptul de a şti că teoriile noastre implicite, extrem de utile pentru a ne croi un drum în multitudinea de stimuli furnizaţi de mediul nostru, corespund atît de puţin realităţii pe care trebuie s-o

reflecte, toate acestea ne condamnă oare să încercăm şi să admitem o culpabilitate definitivă în privinţa imperfecţiunilor noastre?

Trebuie oare, în numele acestor „capcane", să îndepărtăm scara de evaluare sau, mai curînd, să eliminăm aspectele ei marcat negative?

Să fim clari. Dacă cercetările realizate în domeniile pe care le-am abordat nu au vocaţia de a inspira în mod direct practica evaluativă, ele nu au nici vocaţia de a rămîne confidenţiale. Rezultatele lor, în măsura în care există un larg acord în ceea ce le priveşte fără îndoială, pot aduce informaţii utile şi alimenta sugestii concrete. Descoperirea răspunsurilor, inevitabil parţiale, la anumite probleme de evaluare va fi probabil facilitată. Astfel credem că trebuie considerate şi următoarele situaţii :

- mai întîi, tipurile de evaluare, formativă şi sumativă, oricît de importante şi de distincte ar fi ele în procesul de învăţare, suferă, în practică, de confuzii regretabile. Cel mai adesea sumativul contaminează formativul – în asemenea măsură încît, prin statutul său aritmetic pentru evaluator şi prin statutul psihologic pentru elev, fiecare evaluare este asimilată cu un examen. Dacă evaluarea sumativă are ca funcţie diferenţierea elevilor între ei, plecînd de la sarcini care privesc întregul sau doar o parte din programă, evaluarea formativă prezintă meritul indiscutabil de a-l ghida pe cel care învaţă către obiectivul ce trebuie atins, informîndu-l pe profesor sau pe formator despre buna desfăşurare a demersului pedagogic şi didactic ;
- în al doilea rînd, aprecierile făcute în urma unor evaluări cifrate se referă adesea la categorii morale (capabil de efort) sau intelectuale (spirit viu...) : aceasta prin intermediul unui vocabular destul de saturat de trăsături de personalitate. Nefiind de acelaşi ordin cu nota, aceste aprecieri ţin de extrapolări evident abuzive ;
- în al treilea rînd, aprecierile cifrate şi calitative sînt sensibile la informaţiile prealabile de care dispune evaluatorul. Aceste „preinformaţii" furnizează bazele reprezentărilor, provocînd aşteptări care, la rîndul lor, definesc o atitudine. Ocurenţele observate în lucrările sau conduita elevului corespund astfel mai adesea aşteptărilor evaluatorului decît caracteristicilor precise ale acestor lucrări sau conduite ;
- în al patrulea rînd, în căutarea explicaţiilor referitoare la comportamentele celorlalţi, altminteri o activitate cît se poate de utilă pentru a înţelege mediul care ne înconjoară, există o tendinţă vădită de a situa originea acestor comportamente în autorii lor în detrimentul unei posibile

provenienţe din situaţia în care sînt emise; această tendinţă apare atunci cînd explicaţiile sînt aproape în aceeaşi măsură posibile. Subiectul uman are tendinţa de supraestimare dispoziţională, uitînd că evaluările celuilalt reflectă de fapt, adesea, mai mult natura raporturilor pe care le întreţine cu el decît caracteristicile inerente ale persoanei evaluate. Psihologizarea sarcinilor, a situaţiilor sau a subiecţilor favorizează apariţia acestei erori fundamentale, susţinută la rîndul ei, organizată şi structurată de propriile noastre teorii implicite. Nu ţinem în general cont de ceea ce li se întîmplă celorlalţi decît atunci cînd conduitele lor corespund ideii pe care o avem deja în minte [1].

Aceste cîteva consideraţii mă determină – aproape în mod natural, aş îndrăzni să spun – ca în concluzia capitolului să precizez cîteva puncte susceptibile de a orienta comportamentele profesorului sau pe cele ale formatorului. În general, profesorul este însărcinat cu dirijarea elevului către dobîndirea de cunoştinţe, orientîndu-l sau chiar selecţionîndu-l. Aspectul propriu-zis cognitiv al achiziţionării cunoştinţelor, neglijat în paginile de faţă, ar cere un capitol aparte. Se pot găsi astfel de elemente în Fayol (1989), Monteil şi Fayol (1989). Aceste diferite comportamente sînt tot atîtea acţiuni care cer judecăţi de evaluare dintre cele mai fiabile cu putinţă. Pentru aceasta, profesorul dispune de o gamă destul de extinsă de posibilităţi.

Mai întîi, din perspectiva, necesară, a disocierii evaluării sumative de cea formativă, ar trebui să se străduie să construiască obiecte cognitive, să le specifice şi să le facă operaţionale. Pe această bază îşi poate fonda acţiunea pedagogică şi didactică, printr-un dispozitiv eficace de evaluare formativă. Cel care învaţă va dispune astfel de informaţii repetate asupra avansării către obiectivul fixat, iar profesorul va fi informat în permanenţă despre pertinenţa demersului său didactic. Totuşi, reuşita intreprinderii depinde de anumite condiţii. Lipsa uneia dintre ele, mai ales, o poate face absurdă: obiectivele definite trebuie, în mod imperativ, să facă obiectul unei comunicări cu elevii. Pentru a le integra în schema lor de acţiune este indispensabil ca elevii să le înţeleagă şi să şi le însuşească

1. Astfel, Paicheler *et al.* (1987) pun în evidenţă faptul că atunci cînd se defineşte grupul handicapaţilor fizic li se atribuie o „personalitate handicapată". Profesioniştii readaptării nu se pot nici ei sustrage „acestei logici prin care se atribuie celorlalţi un loc prestabilit într-un raport dat" (p. 59).

Dispozitivele de evaluare formativă sînt deci de natură a organiza condiţiile de reuşită ale elevilor, oricare ar fi, de altfel, nivelul de reuşită ales. O învăţare eficace reclamă din partea celor care învaţă stăpînirea operaţiilor implicate de sarcina cu care sînt confruntaţi şi capacitatea, în sarcinile complexe, de a combina aceste operaţii. Avînd în vedere caracterul nerealist al auto-evaluărilor sale în faza de învăţare, elevul trebuie să beneficieze, pentru a favoriza instaurarea unor auto-corecţii eficace, de *feed-back*-uri repetate, numeroase şi foarte apropiate în timp asupra realizării sarcinilor. După cum se vede, evaluarea formativă cere o competenţă în definirea operatorie a secvenţelor pedagogice şi didactice în interiorul unor cadre pragmatice, instituţional fixate.

Adevărat tablou de comandă în serviciul partenerilor interacţiunii educative, stabilirea unui dispozitiv de evaluare formativă determină o organizare specifică a modului de a preda şi de a concepe controlul atingerii obiectivelor fixate, evitînd în acelaşi timp marile categorizări. Definirea obiectivelor, elaborarea sarcinilor aflate la baza producţiilor, alegerea uneltelor de evaluare sînt tot atîtea elemente care trebuie construite înainte de angajarea procesului de învăţămînt. Modificările sau ajustările acestora sînt determinate de evaluarea impactului lor în derularea învăţămîntului. Pe scurt, demersul complex impune reducerea la maximum a lucrurilor lăsate „la voia întîmplării".

Apoi, profesorul sau formatorul trebuie să se ferească de aprecierile în termeni de categorie morală sau de valori intelectuale. De aceea, el trebuie să se consacre mai ales evaluării directe a produselor şi procedurilor şi nu a persoanei celui care învaţă. Astfel încît acesta să nu se simtă în mod necesar judecat ca persoană şi, după cum scrie Gilly (1986, p. 90), „construcţia imaginii sale să nu fie afectată şi întunecată de evaluările făcute asupra unei singure categorii a comportamentelor sale sociale".

În plus, profesorul trebuie să ştie să se înarmeze împotriva „efectelor de sursă", evitînd, în măsura posibilului, să reunească înainte de primele sale interacţiuni cu elevii, informaţii asupra clasamentelor lor prealabile, prin definiţie prea grosiere, şi asupra caracteristicilor psihologice sau sociale. Psihologia socială a reprezentărilor pune într-adevăr în lumină faptul că informaţiile prealabile sînt adesea rău sfătuitoare. Ele orientează, în general, culegerea ocurenţelor în aşa fel încît acestea le coroborează. Logica interac-

ţiunilor realizate ulterior poate să le confere o consistenţă care, deşi iluzorie, nu ar îmbrăca mai puţin toate atributele realităţii. Consultarea apriorică a dosarului şcolar sau a altor surse de informaţie, verbale sau scrise, impune deci o minimă cunoaştere a efectelor sale. Luciditatea demersului educativ depinde de acest lucru.

În fine, aflat în căutarea unor explicaţii pentru comportamentele şi conduitele şcolare, profesorul trebuie să se consacre mai întîi descrierii precise a comportamentelor şi conduitelor efective, acordînd o atenţie la fel de mare situaţiilor în care apar şi persoanei care le produce.

În mare măsură inductoare de supraestimare dispoziţională sau de eroare fundamentală, psihologizarea sarcinilor, a situaţiilor sau a subiecţilor trebuie ţinută cît mai departe posibil de activităţile evaluative. Comportament foarte frecvent, psihologizarea, de altfel susţinută intens de teoriile noastre implicite ale personalităţii şi de rezerva lor lexicală de trăsături, funcţionează adesea în instituţiile educative ca un proces-ecran, susceptibil de a oculta, de exemplu, în explicarea eşecului şcolar, determinanţii aflaţi în raport cu condiţiile de învăţare faţă de cei în raport cu personalitatea actorilor. În universul şcolar, recursul facil la explicaţiile psihologice împiedică punerea unei serii de întrebări, legate de definiţia socială a obiectivelor şi de funcţionarea instituţiilor. Caracteristicile personale ale copilului nu se mai pot impune multă vreme fără prejudicii ca fiind în acelaşi timp cauze şi produse ale eşecului şcolar.

Trebuie să fim conştienţi că sîntem influenţaţi în mare măsură, în rolurile profesionale ca şi în practica noastră cotidiană, de toate aceste reprezentări sau credinţe cu origini diverse. Valenţa judecăţilor noastre depinde, în parte, de normele şi valorile care ne girează interacţiunile. Dar toate acestea nu ne fac neapărat să conchidem că sîntem incapabili de a ne controla reacţiile evaluative. Ar fi o gravă eroare. Cunoaşterea unor modalităţi de funcţionare socio-cognitivă poate, dimpotrivă, să contribuie din plin la a ne face mai lucizi în practicile noastre cotidiene de evaluare. Aceste cunoştinţe ar trebui de asemenea să ne incite să adoptăm, cu titlul de demers, principiul falsificării sau al simetriei în termenii lui Bluon (1976), conform căruia este necesar să ne ferim de explicaţiile care merg de la sine, adesea în ciuda evidenţelor care par a se impune.

Astfel, nu trebuie să dezvoltăm nu ştiu ce culpabilitate care ar deschide calea refuzului evaluării. Oricare ar fi concepţiile pe care le nutrim nu

poate exista învăţare fără evaluare. Societăţile noastre nefiind în mod special menite declinului ierarhiilor, selecţia rămîne cheia lor de boltă. Prin urmare, evaluării nu-i rămîne decît să-şi merite numele şi să fie echitabilă. Iată de ce asumarea unei distanţe faţă de practicile noastre evaluative se impune, pentru a le chestiona, a le corecta, a le ameliora. Nu există, din acest punct de vedere, ca şi în diagnosticul medical, alte garanţii, chiar dacă acestea sînt insuficiente, decît cele furnizate de cunoştinţele ştiinţifice la care se referă. Recursul sistematic la simţul comun (faimosul bun simţ!) fiind semănat cu obstacole, cunoştinţele teoretice asupra învăţării şi asupra modului în care funcţionează activităţile noastre de judecată, deşi suferind încă de parţialitate şi de incompletitudine, sînt totuşi singurele capabile de a da naştere unei distanţări faţă de acţiune, indispensabilă pentru eficacitatea acţiunii înseşi.

Practica evaluativă va rămîne cu atît mai sensibilă la ideologiile momentului şi va suferi cu atît mai mult influenţa discursului cultural dominant, cu cît va rămîne mai independentă de cunoştinţele care o explică sau caută s-o explice. Dacă toată realitatea socio-educativă ne cere să evaluăm, realitatea cunoştinţelor asupra evaluării ne invită să o facem cît mai lucid posibil.

Capitolul III

Individual şi colectiv

- Puţină istorie contemporană
- Rappeluri şi dezvoltări psihosociale
- Categorizarea : definiţii, funcţii, disfuncţii
- Relaţiile între grupuri
- Competiţie şi cooperare între grupuri
- Cooperare, competiţie, învăţare şi performanţe
- Apartenenţă categorială şi identitate socială
- Bilanţ şi repere pentru acţiune

Capitolul III

Individual şi colectiv

Titlul acestui capitol se referă la domenii al căror raport se află în centrul preocupărilor psihologiei sociale, de aceea este necesar, ţinînd cont de numărul mare al lucrărilor despre acest subiect, să ne temperăm ambiţia. Voi limita deci prezentarea la relaţiile interindividuale şi la relaţiile între grupuri, ambele fiind marcat interdependente. În plus, între aceste limite, accentul va cădea mai ales asupra elementelor teoretice şi empirice direct susceptibile de a evoca probleme în raport cu situaţiile de educare şi formare. Spun *evoca*, şi nu *trata* ; ambiţia acestor lucrări ar fi, într-adevăr, abordarea unor mecanisme mai generale decît cele legate de problematicile educative.

Situaţiile educative se află la originea a numeroase comportamente şi diverse conduite, ale căror manifestări îi pun adesea în dificultate pe profesori şi pe educatori. Greu de analizat şi adesea greu de înţeles, în anumite cazuri, dificultăţile se dovedesc rezistente la orice fel de intervenţii. „Clasele dificile", „grupurile insuportabile", cu atitudini puternic stigmatizate, elevii care îşi acordă libertăţi faţă de normele admise – în asemenea măsură încît sînt consideraţi cazuri aparte – populează universul cotidian al practicii de învăţămînt. Realităţi dure, greu de „asumat", aceste manifestări stînjenesc desfăşurarea învăţămîntului. Surse de dezordine, ele contravin exerciţiului armonios al muncii de profesor, făcîndu-i chiar pe unii dintre ei să renunţe la aceste profesiuni. De asemenea, ele determină tot felul de atitudini care să limiteze efectele negative. Simultan sau succesiv, se recurge la adoptarea unor atitudini mai intransigente, constînd în sancţiuni mai severe sau mai permisive, orientate către înţelegerea empatică. În ambele cazuri este vorba, în general, de tratamente de urgenţă, implicate de regulile socio-normative evaluative din instituţiile educative.

Constatarea eşecului acestora determină căutarea responsabilităţilor. Oricare ar fi momentele, situaţiile şi persoanele în chestiune, responsabi-

litățile sînt atribuite, aproape invariabil, fie personalității elevilor, fie personalității profesorului. Asemenea atribuiri marchează, în realitate, neputința de a sesiza și de a înțelege dinamicile psihosociale, atunci cînd acestea generează comportamente atipice sau deviante. În schimb, comportamentele de conformism, similitudinea conduitelor și respectarea regulilor suscită puține întrebări și cu atît mai puțină neliniște. Adoptarea unor atitudini în strînsă conformitate cu normele instituționale în vigoare pare să meargă de la sine, fiind chiar de dorit pentru păstrarea armoniei sociale. După cum se va vedea, psihologia socială a fost, la rîndul ei, traversată de preocupări de aceeași natură.

De la formare pînă la interviuri în cadrul stagiilor consacrate relațiilor umane, instituția educativă și cei care țin de ea s-au ocupat îndelung de descoperirea cunoștințelor care să le furnizeze o minimă stăpînire a acestor fenomene interindividuale și de grup, cu dinamici oarecum misterioase.

Fără a respinge *a priori* această căutare a unei competențe relaționale, în sine cît se poate de legitimă și utilă, se poate totuși nota, fără o indulgență aparte, că atributele psihologizante care însoțesc adesea presupusa ei învățare au făcut uneori mai dificilă abordarea problemelor în numele cărora ne străduim să o obținem. Anumite stagii de studiu al relațiilor umane, nutrind, în pofida nesiguranței lor, iluzia de a fi demersuri progresiste, au alimentat din nefericire, prin psihologizarea explicită, infailibile certitudini pedagogice ale celor pentru care doar faptul că știu despre ce vorbesc cînd predau li se pare suficient pentru ca elevul să înțelegă despre ce este vorba.

Cititorul va fi văzut pînă acum că nu am prea mari înclinații pentru aceste „taumaturgii" educative, practicate de către partizanii declarați sau mai discreți ai unei anumite metode pedagogice, în mod obligatoriu recentă, care, ca și unii gazetari, vînd povești sub titluri sforăitoare. Luați de val, nu trebuie totuși să aruncăm copilul o dată cu apa în care l-am îmbăiat! Însă față de seriozitatea anumitor formări, cîte stagii care propovăduiesc aceste principii fără creadă în ele!

Aceste cîteva rînduri ar trebui să-i determine pe unii să adopte o atitudine extrem de critică. Dar, dacă psihologia socială nu are aici, mai mult decît în alte domenii, dreptul de a face prescripții, ea a studiat totuși îndelung comportamentele și mecanismele aferente. Se cuvine deci să prezentăm, în linii mari, aceste studii.

Puțină istorie contemporană

Un rappel sociologic

Pentru a rămîne în limita memoriei contemporane și a dovedi totuși permanența preocupărilor legate de menținerea, de protejarea sau de promovarea legăturilor sociale armonioase susceptibile de a garanta unitatea grupurilor și a societăților, poate fi evocat Durkheim.

Autorul cărții *Educație și sociologie* nu a făcut oare din coeziune și din consensul social cea mai intensă preocupare a sa? Preocupare despre care Moscovici (1988) remarcă, pe drept cuvînt, că, fără îndoială, nu era independentă de revoluțiile ce s-au succedat în Franța timp de mai mult de un secol. Gîndirea lui Durkheim se impune într-adevăr ca expresie a unei activități diacronic consistente în definirea legilor de stabilitate ale unei societăți oarecare. Societate în care convergența opiniilor, uniformitatea conduitelor, proximitatea valorilor vor fi căutate și reclamate pentru a asigura coeziunea necesară, cerută de obiectivele și interesele colective.

În ciuda unei culturi a diferenței, prezentă în ziua de astăzi în numeroase credo-uri, exigențele relevate de către Durkheim nu sînt totuși absente din preocupările celor însărcinați cu probleme colective, fiind exprimate de asemenea din grija de a realiza obiective sau interese considerate superioare. Cel mai adesea, aceste obiective constau în transcenderea egocentrismului conștiințelor individuale, pentru a forma conștiința comunitară, ce întărește cu atît mai mult legăturile și, în consecință, coeziunea socială, cu cît înglobează mai complet conștiințele individuale. Aceasta este o traducere aproape literală a unei legi psihologice a conformismului, chiar în sensul în care Durkheim a conceput-o. Căutarea unor tendințe centripete, a maximizării consensului, se opune prin simetrie tendințelor centrifuge, care se dezvoltă în ciuda eforturilor de a asigura coeziunea socială. De altfel, Durkheim enunță cît se poate de clar raportul dintre caracteristicile individuale și colective, pe de o parte, și forțele centripete și centrifuge, pe de alta: „... cu cît credințele și practicile sînt mai diferite, cu atît ele lasă mai puțin loc divergențelor individuale. Acestea sînt tipare uniforme cărora le asociem în același fel ideile și acțiunile, consensul fiind desăvîrșit; toate cunoștințele participă la acest proces. Invers, cu cît regulile de conduită și de gîndire sînt mai generale și mai nedeterminate, cu atît reflecția individuală

trebuie să intervină mai mult pentru a le aplica cazurilor particulare. Or, trezirea ei este echivalentă cu izbucnirea disidenţelor individuale, căci, variind de la un individ la altul – calitativ şi cantitativ –, produsele ei au acelaşi caracter. Tendinţele centrifuge continuă deci să se multiplice, în ciuda coeziunii sociale şi a armoniei mişcărilor" (Durkheim, *Diviziunea muncii sociale*, p. 391).

O exprimare mai clară nu este posibilă. Lăsînd la o parte exigenţa unui conformism esenţial, format din similitudini şi din diferenţe, viaţa socială nu poate presupune doar pe unele în absenţa celorlalte. Individului îi revine sarcina să asigure o gestiune echilibrată între ele.

A fi şi a nu fi asemănător cu ceilalţi, acestea sînt aserţiunile existenţei, aparent contradictorii, la care par a fi condamnaţi indivizii pentru a asigura gradul de coeziune necesară oricărei societăţi.

Să nu fiu greşit înţeles; evocarea lui Durkheim nu mă angajează către o tentativă de exegeză a lucrărilor sale pentru a analiza modul precis în care a tratat această problemă, nici către studiul modului în care sociologii contemporani (epigoni sau nu) i-au asimilat gîndirea[1]. Pur şi simplu, punerea problemei apelînd la Durkheim mi s-a părut interesantă pentru a ilustra persistenţa ei în gîndirea socială. Psiholog fiind, nu ignor faptul că el a mers atît de departe cu ostilitatea faţă de psihologie, încît a preconizat dispariţia ei[2]. Totuşi, psihologia socială este cea care s-a consacrat, în forme proprii, sesizării sensului acestor fenomene sociale generate de raporturile dintre individual şi colectiv.

---

1. Într-o altă lucrare (Monteil, 1988 b), am încercat să fac legătura între psihologie şi sociologie arătînd mai ales că, atunci cînd e vorba de coeziune socială, abordarea sociologică, în ciuda unei distanţări de psihologie, este obligată să facă apel la aceasta pentru a-şi susţine analiza. Se cuvine de altfel să relevăm, la Simmel, o preocupare foarte apropiată de cele de astăzi; nu scria oare Simmel: „Unitatea socială nu este doar rezultatul tendinţelor armonioase şi al forţelor integrante; tendinţele divergente joacă şi ele un rol pozitiv." (Spykman, 1966, p. 29)?
2. Fapt care nu l-a împiedicat pe Durkheim să fie sensibil la farmecul acesteia. Într-adevăr, rezultă după cum notează Nisbet, reputat istoric al sociologiei şi, în plus, biograf al lui Durkheim, că „acesta, după eseul său despre *Reprezentările individuale şi colective*, era preocupat de ideea psihologiei sociale" (Nisbet, 1974, p. 105).

Rappeluri şi dezvoltări psihosociale

Atracţia pentru similitudinea interpersonală

După cum rupturile legate de revoluţiile succesive au influenţat şi orientat gîndirea lui Durkheim, tensiunile ce anunţau conflictele din anii '40 şi fragilele echilibre care le-au urmat au orientat problematica psihologiei sociale din anii '50 -'60. Sub impulsul a numeroşi cercetători americani de origine europeană, psihologia socială şi-a extras obiectivele dintr-o exigenţă sociologică vizînd promovarea unei societăţi în care oamenii, dincolo de diferenţele lor, ar realiza unitatea colectivă. Astfel, influenţa, conformismul, obedienţa socială au fost mult timp principalele teme ale psihologiei sociale experimentale. Accentul pus pe fenomenele de uniformizare socială şi de similitudine interindividuală n-a făcut decît să se deplaseze lent în direcţia fenomenelor de diferenţiere socială. Aceasta fără a neglija rolul uniformizării şi al similitudinii în numeroase fenomene sociale.

Ideea unui manual de psihologie socială fiind absentă din proiectul prezentei cărţi, nu mă pot angaja într-o sinteză a lucrărilor realizate pe această temă. Există de altfel sinteze excelente (cf. Codol, 1979, 1984). Este totuşi necesar să stabilim orientările de bază şi să reţinem elementele ce ar putea prezenta interes pentru problemele educaţiei.

Astfel, Codol (1984) reperează în lucrările legate de ideea de similitudine şi de non-diferenţiere două mari orientări ale cercetării. Cea dintîi este legată de o concepţie ce avansează ideea că, prin intermediul proceselor de comunicare şi de influenţă, relaţiile sociale conduc la uniformizarea conduitelor şi la similitudinea interindividuală. În această perspectivă, legătura socială determină nediferenţierea [1].

---

1. Din motive de spaţiu, nu putem prezenta, în sprijinul acestei concepţii, nenumăratele lucrări empirice aferente. Trebuie totuşi să notăm că, referindu-se în mare măsură la teoriile influenţei sociale, ele prezintă o remarcabilă complexitate. După cum au lăsat să se creadă primele lucrări ale lui Asch (1950), nu este suficient să te afli sub dominaţia unei surse de influenţă socială majoritară pentru a te îndrepta efectiv către aceasta. Ulterior, s-a demonstrat (cf. Moscovici, 1979, Mugny, 1982, Mugny şi Perez, 1986, Moscovici şi Mugny, 1987, Paicheler, 1986), că sursele minoritare nu sînt lipsite de influenţă. În anumite condiţii de consistenţă diacronică şi de credibilitate sau chiar de flexibilitate, ele provoacă adeziuni sau conversiuni ale subiecţilor iniţial îndepărtaţi de anumite opinii. Vom reveni asupra acestor fapte în capitolul următor.

În a doua orientare este vorba de studierea aceluiaşi proces psihosocial, dar similitudinea nu mai este considerată o consecinţă a relaţiilor sociale, ci una din cauzele lor. Indivizii ar intra în relaţie şi s-ar asocia între ei pentru că au sentimentul de a fi similari unii cu alţii. Această atracţie pentru similitudine a fost dovedită empiric de numeroase ori. Mai ales una dintre teorii s-a străduit s-o explice : teoria proceselor de comparare socială a lui Festinger (1950, 1971). Principalele sale idei sînt următoarele :

Ar exista, la orice individ, o tendinţă de a-şi evalua opiniile şi aptitudinile personale. În lipsa unor mijloace obiective non-sociale, el le va evalua comparîndu-le cu opiniile şi aptitudinile celorlalţi. Totuşi, această tendinţă de comparare se poate reduce dacă diferenţa între individ şi cei cu care se compară este prea mare. În plus, ruptura comparaţiei cu ceilalţi s-ar însoţi cu voinţa de a-i înjosi. Continuarea comparaţiei ar putea avea, într-adevăr, consecinţe mai degrabă dezagreabile. Faptul este valabil mai ales în materie de opinii ; în schimb, în materie de aptitudini, individul atribuie celor pe care îi exclude din comparaţie un loc inferior sau superior celui pe care îl ocupă el însuşi.

Tendinţa de comparare evaluativă se situează deci la originea comportamentelor individuale, vizînd plasarea într-o situaţie în care cei cu care ne comparăm sînt relativ apropiaţi. Complementar, vom evita situaţiile în care ceilalţi au opinii şi aptitudini prea diferite.

În domeniul formării grupurilor şi al demersului de afiliere a individului la un grup, aceste dinamici ne-ar permite să înţelegem de ce individul caută grupuri unde ar exista, în viziunea lui, opinii şi aptitudini în concordanţă cu ale sale. Astfel, caracterul pozitiv prezentat de un grup, pentru comparaţie, poate antrena din partea indivizilor adoptarea unor comportamente variate. Ei îşi pot modifica poziţiile pentru a se apropia de ceilalţi sau pot încerca să-i influenţeze pe ceilalţi, cei mai apropiaţi de norma grupului avînd tendinţa de a rămîne pe poziţiile lor şi de a-i influenţa pe ceilalţi pentru a-i face să li se alăture. Aşadar, ar exista o presiune către uniformitate şi, după cum notează Codol (1984, pp. 517-518), „pentru apropierea de celălalt, cel mai neasemănător trebuie să facă efortul necesar". Trebuie să explicăm totul prin relaţia atracţie-similitudine ? Cine se aseamănă se adună obligatoriu ? Dacă această întrebare acoperă destul de bine teoria lui Festinger, răspunsul nu e simplu. Într-adevăr, oricît de numeroase ar fi lucrările (cf. Byrne, 1971) care demonstrează existenţa unei relaţii între similitudine şi atracţie, altele

temperează generalitatea acestei relaţii. S-ar părea într-adevăr că, de exemplu, atunci cînd experimentatorii operează cu similitudinea fizică sau a personalităţii relaţia este mai puţin evidentă. Rezultatele merită să fie luate în considerare căci se poate crede că atunci cînd este vorba de acorduri de opinii şi atitudini acestea nu angajează subiectul la acelaşi nivel ca şi presupusele similitudini de personalitate, de natură să-i repună în cauză singularitatea. Anumite caracteristici ale similitudinii par să favorizeze mai mult atracţia interpersonală. Este mai ales cazul celor mai dezirabile social. Pe scurt, dacă legătura între similitudine şi atracţia interpersonală este adevărată mai ales cînd caracteristicile de similitudine îi permit individului o satisfacţie psihologică, există totuşi o prejudecată favorabilă faţă de indivizii care ni se par similari.

Evocarea rapidă a acestui curent de cercetare este suficientă pentru a evidenţia o concepţie asupra lumii conform căreia similitudinea modurilor de a gîndi şi de a acţiona, adică o anume uniformitate, ar garanta o ordine socială satisfăcătoare. Deşi nu este singura, o „ideologie" de această natură nu ni se pare complet absentă din universul şcolar. Presiunile numeroase şi repetate spre conformism sînt de altfel atributele ei atitudinale corelative şi este posibil ca traducerea ei comportamentală să nu fie lipsită de consecinţe negative.

Astfel, un număr de lucrări (Cannavale, Scarr şi Pepitone, 1970) arată că fenomenul de a nu fi perceput de către anturajul social ca o persoană singulară poate antrena dezordini psihologice şi sociale. În acelaşi timp, s-a putut pune în evidenţă (Ziller, 1964 ; Maslach, 1974 ; Snyder şi Fromkin, 1980) atît faptul că unicitatea este căutată într-o situaţie socială favorabilă, iar anonimatul într-o situaţie ameninţătoare, cît şi faptul că indivizii evită de obicei similitudinile prea puternice. Am arătat eu însumi (Monteil, 1988) că situaţiile de anonimat şi situaţiile de vizibilitate pot avea efecte contrastante asupra performanţelor cognitive (cf. capitolul V). Pe scurt, după cum se vede, dacă tendinţa spre uniformizare există, ea coabitează cu o tendinţă de diferenţiere. De aceea, acesteia din urmă trebuie să-i acordăm o atenţie aparte.

Atracţia pentru diferenţa interpersonală

Dacă luăm în considerare ponderea normelor şi forţa presiunilor pentru respectarea lor, atît în familie, la şcoală, cît şi în societate, în general, căutarea diferenţei presupune cu siguranţă interese psihosociale suficient de

puternice pentru ca individul să încerce să li se sustragă. Procesul de diferențiere socială devine deci cu atît mai interesant de studiat.

Într-o frumoasă definiție, Lemaine (1979) prezintă diferențierea socială în modul următor: „Ea se referă la un întreg ansamblu de fenomene de deplasare a activităților, de creare a unor noi spații de existență, de inventare a unor noi dimensiuni de judecată sau de evaluare raportate la moduri de a acționa sau de a exista alături de celălalt" (pp. 185-186). Fenomen opus celui observat mai sus, diferențierea socială presupune determinanți psihosociali activi (aceștia din urmă interesîndu-ne aici, și nu cei de ordin strict psihologic individual).

Motivele și strategiile de diferențiere poartă în sine multe învățăminte pentru lectura realului cotidian. Să le cercetăm.

Dacă teoria comparării sociale a lui Festinger nu este lipsită, în formularea ei, de valoare explicativă, și în tot cazul, de interes descriptiv, ea nu clarifică întreaga complexitate a fenomenelor sociale pe care le abordează. Într-adevăr, avem motive serioase de a crede că singurul obiectiv al comparației sociale nu este căutarea similitudinii, ea fiind la fel de indispensabilă pentru căutarea și stabilirea diferențelor dintre sine și celălalt. „Ne putem compara cu celălalt evaluîndu-ne opiniile și capacitățile fie pentru a ajunge la o mai mare similitudine în scopul de a ne apropia de celălalt, fie pentru a ne singulariza" (Lemaine și Kastersztein, 1984, p. 506). Actul de a ne compara înseamnă deci, în același timp, a stabili elementele susceptibile de a ne face asemănători cu ceilalți, dar și diferiți de ceilalți. Procesul de comparare este în egală măsură indispensabil în stabilirea diferenței. Numeroase situații sau stări sînt de natură a furniza acesteia din urmă ocazia de a se exprima. Competiția este una dintre ele. Astăzi, cine nu revendică o relație cu o instituție sau cu un grup avantajat, un demers de cîștigător, riscă să apară ca o „ciudățenie" socială. Diferența tot diferență rămîne! În orice caz, această ideologie este atît de interiorizată încît ne imaginăm cu greu situații din care competiția să fie absentă. Încercînd să o creeze experimental, Lemaine și Kastersztein (1972) n-au reușit. Subiecții grupului de control adoptau un comportament identic cu cel al grupurilor în care era prezentă competiția. În asemenea condiții, ne imaginăm cu ușurință importanța pe care o poate avea, pentru un individ, situarea într-o postură inferioară sau devalorizarea.

Vizibilitatea socială, scop împărtășit de fiecare dintre noi pentru a exista în ochii celorlalți, invită, și ea, la diferențierea indivizilor în cadrul normei. Prin urmare, diferențierea poate lua forme atît negative, cît și pozitive. A exista înseamnă de asemenea a ne îndepărta de la normă, sensul depărtării fiind uneori fără importanță. Școala, ca loc de reflectare a unei experiențe exterioare, nu este oare creuzetul privilegiat al dinamicilor sociale? Să mai adăugăm, în fine, după cum au arătat mai ales lucrările originale ale lui Fromkin (1970, 1972) că o prea mare similitudine percepută îi face, uneori, pe indivizi, să marcheze o diferență. Asfel, ar exista un prag de similitudine dincolo de care indivizii (sau grupurile) s-ar diferenția unii de alții pentru a prezerva o identitate resimțită ca amenințată.

Strategii de diferențiere și comparare socială

Obiect al unei puternice interiorizări, competiția face din diferență o necesitate sau un handicap. Totuși comportamentele nu sînt aceleași, după cum diferența conduce la un statut superior sau inferior.

Constatarea unei superiorități pare, mai ales, să autorizeze o mai mare libertate de divergență. Statutară sau simbolică superioritatea nu rămîne fără efect. Fapt atestat de o cercetare foarte cunoscută a lui Sampson din 1966. Experimentul s-a derulat pe baza principiului efectului autocinetic utilizat de către Sherif (1935) în studiul său asupra genezei normelor (cf. *infra*, capitolul IV). Un individ este plasat într-o sală complet obscură și trebuie, fără a dispune de puncte de reper, să evalueze amplitudinea mișcării haotice a unei minuscule surse luminoase. Plecînd de la această paradigmă, Sampson studiază convergența evaluativă dintre cuplurile de călugări ce ocupă poziții ierarhice diferite. Într-o primă condiție, el pune față în față novici nou-veniți, deci mai degrabă „egalitari". Într-o a doua condiție, el confruntă persoane ce au făcut un an de noviciat și au stabilit relații interpersonale. În fiecare pereche se regăsește un individ stimat de către partenerul său, căruia nu îi acordă însă aceeași stimă (relație asimetrică determinată în prealabil printr-un studiu sociometric). Într-o a treia condiție sînt puși față în față novici și călugări între care există o diferență ierarhică. Rezultatele arată, fiind vorba de evaluări ale efectului autocinetic, că între

tinerii novici se stabileşte o convergenţă (tendinţă spre uniformitate), în timp ce între novicii de un an convergenţa este asimetrică, subiecţii *cei mai stimaţi* convergînd mai puţin decît cei care se bucură mai puţin de stima colectivă. Între călugări şi novici, călugării converg mai puţin decît novicii, aceştia din urmă căutînd mai apoi să se diferenţieze. Astfel, un statut sau o poziţie socială pozitivă în mod real sau simbolic autorizează o mai mare diferenţiere.

În acelaşi spirit, Deschamps (1980), inspirîndu-se din lucrările lui Bisseret (1974) asupra limbajului, subliniază că indivizii care aparţin unor grupuri dominante ar beneficia de o identitate socială care i-ar defini mai ales ca subiect, în timp ce indivizii care aparţin unor grupuri dominate ar avea o identitate socială care i-ar defini mai ales ca obiect.

Constatarea inferiorităţii

Sentimentul de inferioritate, după cum ştie toată lumea, nu poate rămîne fără consecinţe la nivelul individului şi al relaţiilor sale sociale. Într-un asemenea caz, mai este posibilă diferenţierea socială? Dacă da, în ce fel? Lemaine şi colaboratorii săi au condus o serie de cercetări pe această temă (Jamous şi Lemaine, 1962; Lemaine, 1968, 1974, 1979, 1984; Lemaine şi Kasterštein, 1972). Realizate din perspectiva cercetării fundamentale şi în cadrul mai general al unei teorii asupra originalităţii sociale, aceste cercetări aduc totuşi o lumină deosebit de interesantă în domeniul educaţiei.

Nu toţi elevii au aceleaşi şanse de a înfrunta competiţia şcolară – căci este vorba despre o competiţie, şi poate despre una dintre cele mai dificile, chiar dacă faptul este ascuns adesea. Şi asta nu e totul. În afara inegalităţilor legate de caracteristicile lor intrinseci, indivizii nu dispun de aceleaşi atuuri sociale, iar regulile jocului sînt de aşa natură încît obstacolele care trebuie învinse nu prezintă pentru toată lumea aceeaşi configuraţie (a se vedea asupra acestui subiect lucrările lui Bourdieu şi Passeron, 1964, 1970). Superioritatea şi inferioritatea evidentă constituie astfel, în anumite cazuri, stări de fapt. În acelaşi timp, sistemul şcolar, reflectînd sistemul social care îl înglobează, girează modalităţi de acţiune, practici şi stimulări sociale în sînul cărora apare o contradicţie obiectivă. Prin intermediul practicilor evaluative, el discriminează, ierarhizează, distinge, recompensează şi, în fine, selecţionează. Dar, în acelaşi timp, în numele aplicării necesare a

modalităţilor de măsurare de care dispune, el cere ambiţie din partea tuturor, făcînd din succes un imperativ. Îmi place, în această privinţă, realismul concis al expresiei lui Lemaine şi Kasterstzein: „(...) ambiţia este suscitată în timp ce se face totul pentru a o limita" (1972, p. 676). Această opoziţie între valori la fel de importante pentru funcţionarea sa ţine de şi participă la reproducerea sistemului şcolar. Mai clar, sistemul şcolar, ca şi sistemul social, gestionează şi deplînge în acelaşi timp raritatea succesului. În cîmpul social poziţiile de vază nu sînt numeroase, concurenţa fiind puternică şi posibilităţile de vizibilitate socială costisitoare. A spune că sistemul şcolar este un sistem de obiective competitive înseamnă a admite existenţa, socialmente necesară, a unor atitudini combative, a unor lupte pentru obţinerea sancţionării pozitive. Or, după cum spun Pages şi Derghal (1984), noţiunea de competiţie capătă un sens mai ales atunci cînd sancţiunile activităţii sînt extrinseci. Acest lucru este important. Se pare că, într-adevăr, cu excepţia cîtorva indivizi „avizi de cunoaştere" datorită unor resurse sociale şi culturale slabe la origine, actul şcolar nu dă naştere nici măcar elementelor unei recompense intrinseci (plăcerea actului în sine). Prin urmare, numai sancţiunile extrinseci guvernează comportamentele. Traducînd o poziţie de vizibilitate socială pozitivă, plăcerea atributelor reuşitei poate masca, la subiect, eventuala lipsă de plăcere pentru actul de a învăţa. Dacă, în schimb, sancţiunea extrinsecă traduce o vizibilitate socială mai puţin pozitivă sau chiar negativă, lipsită de atributele succesului şi ale reuşitei, subiectul trebuie să găsească în plăcerea actului de a învăţa resursele necesare propriei satisfacţii. „Plăcerea este unul din rarele lucruri care nu se pot comanda niciodată" scriu Pages şi Derghal (1984). Ea poate fi, desigur, întîlnită în unele locuri, dar mă îndoiesc că şcoala s-ar număra adesea printre ele.

Astfel, circumscrisă unor jocuri competitive, şcoala face necesară adoptarea, de către subiecţii inferiorizaţi, a unor strategii comportamentale susceptibile de a menţine o imagine favorabilă de sine. În funcţie de importanţa percepută a acestei inferiorităţi, sînt posibile mai multe reacţii: abandonarea pur şi simplu a situaţiei, tentativa de a-l ajunge şi depăşi pe cel sau cei cu care ne aflăm în competiţie, renunţarea la compararea cu ceilalţi pentru a se compara cu sine, introducerea, în fine, a altor criterii de evaluare pentru a deveni incomparabil. Acest din urmă caz este cel care a făcut în mod particular obiectul lucrărilor lui Lemaine şi ale colaboratorilor săi.

Dacă, într-o anumită situaţie, subiecţii constată că nu pot cîştiga, ei încearcă cel puţin să nu piardă. Pentru aceasta, ei trebuie să scape de comparaţie, introducînd noi criterii de evaluare. În plus, ei trebuie să meargă mai departe pînă la impunerea criteriilor ca fiind la fel de valabile ca şi celelalte.

Strategia de non-comparabilitate duce astfel la refugierea în ceea ce nu se poate măsura. Pentru a scăpa de eşecul şcolar, criteriile reuşitei pot fi refuzate, substituindu-le altele în scopul de a cîştiga recunoaşterea. Cititorul dispune, fără îndoială, de suficiente exemple, astfel încît este inutil să-i furnizăm altele.

Să expunem una dintre numeroasele experienţe ale lui Lemaine (1979), pentru a ilustra căutarea incomparabilităţii. Autorul pune în competiţie mai multe grupuri de copii pentru construirea unor colibe; el inferiorizează o parte dintre subiecţi, altminteri egali din toate punctele de vedere (a se vedea capitolul I). Un grup dispune de sfori, celălalt nu. Handicapul, impus de către experimentator, este descris copiilor şi acceptat de ei ca o regulă a jocului înainte ca tragerea la sorţi să decidă ce grup va fi dezavantajat.

În această situaţie experimentală se observă mai multe comportamente diferite şi simultane. Mai întîi, un ataşament la grup mai puternic al indivizilor favorizaţi faţă de cei handicapaţi, la care se constată o mai proastă organizare şi unde cu greu poate fi reperat un lider stabil. Mai apoi, un comportament tinzînd, la subiecţii defavorizaţi, către închiderea frontierelor grupului, împiedicînd celălalt grup să vină să controleze munca făcută. În fine, observăm mai ales la cei handicapaţi o voinţă de a introduce un alt criteriu de judecată decît cel impus la plecare, de a se diferenţia faţă de grupul favorizat prin realizarea altui lucru. De exemplu, o grădiniţă în jurul colibei, căutînd să-i determine atît pe adulţi, cît şi pe tovarăşii cu care se află în concurenţă să ţină cont de ea în evaluare.

Numeroase alte experimente pun în lumină comportamente analoage. Strategia incomparabilităţii exprimă deci ambiţia primară de a crea condiţiile de revalorizare socială. Anumite activităţi psihosociale generează astfel de comportamente de diferenţiere care, în funcţie de situaţii, capătă forme diverse: căutarea incomparabilităţii, a vizibilităţii sociale... Apariţia lor survine, în cea mai mare parte a cazurilor, în situaţiile cînd subiecţii au impresia că singularitatea lor este ameninţată.

Dacă diferenţierea socială poate lua adesea forme oportuniste, ea pare, cel mai adesea, un scop în sine, sentimentul singularităţii fiind central în imaginea de sine. În schimb, comportamentele ce nu duc la diferenţieri, în loc de a fi adoptate în sine, ar apărea pentru a se evita situaţiile psihologic inconfortabile: mediu ameninţător, teamă de a fi respins etc.

Din acest punct de vedere, diferenţierea şi nediferenţierea nu sînt simetrice. Cea dintîi îşi impune necesitatea în realizarea unei bune imagini de sine, cea de-a doua traduce mai curînd o strategie de protecţie. Numeroase rezultate vin în sprijinul afirmaţiei de mai sus, mai ales cele obţinute plecînd de la analiza discursurilor subiecţilor care se exprimă liber asupra asemănărilor şi diferenţelor (Codol, 1979). Mai mult decît atît, lucrările experimentale ale lui Codol (1984, 1986, 1987) atestă caracterul asimetric al relaţiei diferenţiere – nediferenţiere socială, prin perceperea similitudinilor şi a diferenţelor. Pe baza unei paradigme experimentale simplu de realizat – conceperea ei necesitînd însă o fundamentare teoretică prealabilă – care constă în a-i întreba pe subiecţi dacă seamană cu ceilalţi sau dacă ceilalţi seamănă cu ei (punctul de referinţă al comparaţiei este variat aici), Codol constată că subiecţii consideră în general că ceilalţi li se aseamănă mai mult decît seamănă ei înşişi cu ceilalţi şi că, în plus, ei diferă mai mult de ceilalţi decît invers.

De asemenea, acelaşi autor arată că, raportîndu-i pe ceilalţi la noi înşine, avem tendinţa de a ne considera drept un model, căutînd, în schimb, să ne diferenţiem de modelele celorlalţi. Ar exista o propensiune de a-i face pe ceilalţi comparabili cu noi înşine, încercînd la rîndul nostru să ne sustragem acestei tendinţe [1].

După cum se poate remarca, elementele ce militează în favoarea unei căutări a diferenţei sînt numeroase, arătînd în acelaşi timp că această căutare are limite. Într-adevăr nu ne putem diferenţia fără constrîngeri, ordinea socială cerînd în acelaşi timp ca diferenţa să fie acceptabilă social. Din acest punct de vedere, cîmpul şcolar, ca şi cîmpul social, mai vast, nu face sarcina indivizilor mai uşoară.

1. Toate aceste lucrări, relatate aici cu titlul de ilustrare comportamentală, ţin în mod evident de cercetări asupra unor procese fundamentale, precum procesele de asimilare auto-centrată, obiect al unor cercetări realizate în laboratoarele din Aix-en-Provence.

Educaţia şi sistemele ei (şcolare, familiale...) îi fac pe indivizi să perceapă în acelaşi timp necesitatea unei similarizări (respectarea normelor, a caracteristicilor grupului) şi necesitatea unei diferenţieri (a se construi autonom, ca fiinţă separată, unică, capabilă de a părăsi mediul familial etc.). Pe scurt, a se dezvolta, a creşte, a se realiza înseamnă, din cîte se pare, a căuta satisfacerea unei duble exigenţe : a fi asemănător şi diferit. Această aserţiune de existenţă ne condamnă oare să ne plimbăm între polul diferenţei şi al similitudinii şi viceversa, cu riscul de a ajunge între Scylla şi Charybda? În numeroase cazuri, cu siguranţă. Totuşi, deşi prezentate în mod separat, procesele de diferenţiere şi de nediferenţiere pot funcţiona simultan. Într-o serie de cercetări, acum foarte cunoscute (a se vedea, pentru o sinteză, Codol 1975), Codol a pus în evidenţă comportamente sociale susceptibile de a explica dubla căutare simultană a diferenţei şi a similitudinii. Popularizat sub numele de efect P.I.P. (*primus inter pares*), comportamentul de conformism superior de sine este un exemplu. În acest caz, indivizii se afirmă ca fiind mai conformi cu normele în vigoare decît ceilalţi. În numeroase experimente realizate pe această temă se inducea, în grupurile de subiecţi, reprezentarea aceleiaşi sarcini centrată fie pe cooperare, fie pe competiţie. Se observa, după cum cooperarea sau competiţia erau percepute ca norme de lucru, că fiecare avea tendinţa de a se estima ca fiind fie mai cooperant, fie mai competitiv decît partenerii săi. Explicaţia fenomenului (reprodus de foarte multe ori) ţine de o dublă necesitate. Pentru a crea o imagine de sine favorabilă, indivizii ar trebui să-şi afirme conformitatea cu normele în vigoare în universul de referinţă, dar această conformitate, socialmente necesară, le-ar reduce în acelaşi timp originalitatea şi unicitatea. Dorinţa de a plăcea, de a fi obedient faţă de norme şi necesitatea de a-şi menţine unicitatea nu ar putea fi satisfăcute decît prin afirmarea unei mai mari conformităţi cu aceste norme decît ceilalţi. Să notăm, de asemenea, prezenţa efectului de conformism superior de sine în situaţii în care normele nu sînt neapărat considerate dezirabile de către indivizi.

Sîntem de acord că, dată fiind importanţa acordată respectării normelor la şcoală, respect care determină, în parte, sancţiunile atribuite, anumite caracteristici ale universului şcolar sînt de natură a da naştere unor astfel de comportamente. Unele dintre ele capătă cîteodată valoare de stigmat. De altfel, condiţia şcolară (ca şi condiţia militară, iertată fie-mi apropierea) dispune, pentru a desemna indivizii cu asemenea comportamente, de un cuvînt deosebit de rezistent la eroziunea transmiterii patrimoniului lexical de la o generaţie la alta : *le fayotage*[1] !

Parţiale şi părtinitoare, elementele expuse pînă acum sînt totuşi suficiente, sper, pentru a sublinia complexitatea dinamicilor interrelaţionale. Cititorul trebuie să ştie că aceste elemente alimentează un set complex de probleme ce vizează identitatea. Abordată din perspectiva psihosocială, ea înglobează numeroase lucrări la care nu s-a făcut referire aici, mai ales cele aflate în raport cu categoriile sexuale, care au adus contribuţii însemnate (Pichevin şi Hurtig, 1986; Lorenzi-Cioldi, 1988).

Apropierea şi depărtarea de ceilalţi ţine deci de un exerciţiu social continuu, un fel de „echlibristică", alunecările fiind de altfel numeroase ; ca atare, comportamentele asociate nu pot face, fără riscuri, obiectul unor explicaţii şi judecăţi pripite. Analiza situaţiilor, a momentelor şi a condiţiilor de exprimare a acestor comportamente ar trebui, şi aici, să se impună asupra tendinţei noastre de a recurge la explicaţie. Vom reveni la sfîrşitul capitolului.

Lipsa unor referinţe explicite la aspectele categoriale şi de grup, fiind vorba de similitudini şi de diferenţe între indivizi, ar putea surprinde cititorul avizat. Ea ţine doar de preocuparea faţă de modul de expunere. Într-adevăr, atît din punct de vedere teoretic, cît şi pragmatic această „ocultare" nu ar avea nici un sens. După cum se poate uşor observa, apartenenţa la grupuri sau categorii sociale reprezintă o dimensiune întotdeauna prezentă a dinamicilor interpersonale. Totuşi, ţinînd cont de ambiţia teoretică limitată a cărţii, o prezentare simultană şi dialectică a aspectelor interpersonale şi intercategoriale ale relaţiilor sociale ne-ar fi antrenat în discuţii prea academice. În acest fel, expozeul şi-ar fi ratat cu siguranţă scopul.

Dacă prima parte a prezentului capitol şi a celui dinainte îi permite cititorului, din cîte sper, să se familiarizeze cu un ansamblu de noţiuni şi cu un mod de a concepe şi de a pune problemele, se poate lua acum în considerare un proces aflat în centrul fenomenelor tratate mai sus : procesul de categorizare. În afară de necesitatea de a-l cunoaşte pentru înţelegerea modului în care au apărut studiile asupra relaţiilor între grupuri, el va permite înscrierea cunoştinţelor precedente într-o conceptualitate mai ordonantă.

1. Termen de argou, definind comportamentul slugarnic al unei persoane faţă de superiorii săi (n. red.).

Categorizarea: definiţii, funcţii, disfuncţii

Lumea care ne înconjoară ni se pare extrem de complexă. Informaţii de natură variată ce provin din direcţii diferite ne asaltează la fiecare moment. Deosebit de numeroase, ele vin atît din partea simţurilor, a memoriei, cît şi din relaţiile pe care le întreţinem cu semenii noştri. Fiecare dispune de o experienţă personală asupra acestor relaţii. A face faţă complexităţii fenomenului impune adaptarea permanentă la un mediu interior şi exterior supus la numeroase modificări, dincolo de o anume permanenţă, stabilitate şi coerenţă. Or, posibilităţile subiectului uman sînt destul de restrînse de capacitatea limitată a sistemului său de tratare a informaţiei. Incapabil să aloce toată cantitatea şi calitatea de atenţie necesară ansamblului de procese indispensabile realizării unor sarcini complexe, el este obligat să le gestioneze recurgînd la un minimum de resurse cognitive. Subiectul este astfel obligat să recurgă la tot felul de strategii pentru a face mai uşoară şi mai simplă intuirea complexităţii fizice şi sociale a mediului.

Activităţilor cotidiene de orientare şi de adaptare socială şi nesocială, percepute adesea ca banale din cauza caracterului lor aparent spontan, le corespund activităţi complexe de selecţie, transformare şi organizare a informaţiilor de toate felurile şi din surse diferite. Activităţi ale căror proceduri constituie de altfel obiecte de studiu ale psihologiei cognitive. Ele reclamă anumite capacităţi, mai ales pe cea de a identifica obiectele şi de a le dota cu semnificaţie, astfel încît individul să le poată recunoaşte la o nouă întîlnire. Este cel mai bun mijloc de a nu fi plasat în mod constant în situaţie de învăţare continuă.

Aceste obiecte şi caracteristicile lor sînt mai apoi stocate în memorie, de unde pot fi mobilizate şi utilizate în situaţii şi condiţii variate, mai ales în prezenţa unui obiect nou, caz în care vor servi ca termen de comparaţie pentru identificare. Comparaţia între elementele noi şi cele vechi este asigurată de o activitate complexă: categorizarea. Constituită dintr-un ansamblu de reguli, ea permite identificarea noutăţii prin confruntarea cu obiectele deja cunoscute. Se percepe deci cu uşurinţă interesul pe care îl prezintă pentru numeroase comportamente umane. Într-adevăr, pe baza acestui proces vom putea elabora tot felul de categorii de obiecte (materiale sau imateriale, concrete sau abstracte).

A stabili categorii înseamnă deci a grupa obiecte ale căror caracteristici sînt sau par comune. De altfel, ele nu acoperă în mod necesar proprietăţile intrinseci ale obiectelor. Caracterele lor comune depind adesea de motivul pentru care le clasăm împreună: utilitate, funcţionalitate, ocurenţă, valoare...

În ciuda conciziei sale, această expunere ar trebui să fie suficientă pentru a da o semnificaţie definiţiei categorizării pe care o preiau de la Tajfel: „Prin categorizare se înţeleg procesele psihologice care tind să ordoneze mediul în termeni de categorii: grupuri de persoane, obiecte, evenimente, fie asemănătoare, fie echivalente unele cu celelalte în privinţa acţiunii, intenţiilor sau atitudinilor indivizilor" (1972, p. 272).

Conform părerii a numeroşi autori (Bruner, Goodenow şi Austin, 1955; Rosch şi Lloyd, 1978), acest proces este esenţial pentru existenţa umană. Categorizarea joacă un rol practic de prim ordin. Ea permite decuparea mediului, facilitează regruparea elementelor considerate echivalente dintr-un anume punct de vedere şi diferite dintr-un altul. Astfel, identificînd obiectele, stabilind o legătură între clasele de evenimente, ea facilitează construcţia cognitivă a unei lumi dotate cu sens, explicabilă şi previzibilă[1]. Rolul său este mai întîi acela de sistematizare a mediului. Totuşi, această sistematizare nu poate fi făcută decît cu preţul unei simplificări. Într-adevăr, informaţia provenită din mediu şi din acţiunile individului asupra acestuia presupune, pentru a fi integrată, existenţa prealabilă a unor structuri cognitive de primire sau/şi o modificare a caracteristicilor noilor obiecte, pentru a le include în categoriile deja existente. În lipsa acestora, categorizarea, ca sistem de orientare, nu ar mai avea nici un interes. Schimbările numeroase şi neîncetate ale mediului trebuie să facă obiectul unui tratament eficace şi îl determină pe individ să se comporte ca şi cum similitudinile şi diferenţele între obiecte ar fi mai accentuate decît par.

1. Trebuie notat că există, în această perspectivă a construirii unei lumi semnificative şi previzibile, scheme care permit organizarea evenimentelor în curs de derulare. *Script*-ul, mai ales, este un astfel de exemplu, fiind vorba de o structură cognitivă ce trimite la o serie de cunoştinţe asociate unei secvenţe evenimenţiale care survine adesea şi urmăreşte o ordine specifică. Cititorul interesat poate găsi asupra acestui subiect o discuţie extinsă într-o lucrare recentă (Fayol şi Monteil, 1988).

O parte importantă a muncii experimentale a fost consacrată studierii proceselor de simplificare prin intermediul a două aspecte, inductivul şi deductivul, corespunzînd de altfel la două aspecte ale categorizării. Cel dintîi acoperă o activitate cognitivă care constă, plecînd de la anume caracteristici, în clasarea obiectului într-o categorie, deşi în privinţa altor caracteristici există divergenţe. Al doilea aspect caută să asocieze unui obiect, plecînd de la prezenţa sa într-o categorie, celelalte caracteristici ale ei, fără a privi mai îndeaproape. Aceste două activităţi cognitive, subiacente procesului de simplificare, se aseamănă pînă la confuzie cu ceea ce s-ar numi „a greşi din neatenţie", şi „a greşi prin omitere". Categorizarea prezintă, după cum se vede, un interes de prim plan pentru activitatea noastră zilnică. Ea ne permite să facem faţă, cu eficacitate, modificărilor rapide ale mediului. Ea facilitează recunoaşterea şi ordonarea cvasiimediată a evenimentelor existenţei. Pe scurt, ea implică o remarcabilă economie cognitivă. Cunoscînd limitele noastre în acest domeniu ar trebui să ne bucurăm. Totuşi, ca şi un medicament avînd un principiu activ puternic, ea comportă „efecte secundare", eventual, mai puţin benefice. Funcţiile categorizării sînt uneori nişte disfuncţii. Mai ales atunci cînd este vorba de identificarea unui obiect pe baza unei informaţii insuficiente sau ambigue.

Iată, pe scurt, o evocare experimentală. Bruner şi Porter (1964) proiectează în faţa unor subiecţi imaginea voalată a unui obiect familiar, măsurînd apoi treptat claritatea imaginii. Rezultatele arată că dacă obiectul este incorect identificat la începutul experimentului (imagine voalată), adică greşit plasat într-o categorie, el rămîne în aceeaşi categorie atunci cînd imaginea, acum clară, nu ar mai trebui să dea naştere unor confuzii. Acelaşi tip de greşeală se regăseşte în alte experimente. Se pare deci că aceste categorizări iniţiale persistă ca şi cum ar fi, într-un fel, inerţiale.

Efecte paralele se regăsesc şi în ce priveşte aspectele deductive ale categorizării. Într-un experiment de acum foarte cunoscut, Tajfel şi Wilkes (1963) prezintă subiecţilor spre evaluare opt linii de lungime inegală. Într-o primă condiţie experimentală, cele patru linii mai scurte sînt însoţite de litera A, cele patru linii mai lungi de litera B. Există deci o corespondenţă perfectă între apartenenţa la cele două clase şi lungimea liniilor. În alte condiţii experimentale, corespondenţa nu există : fie că literele nu figurează, fie că ele sînt prezentate la întîmplare. Rezultatele, conforme ipotezelor, pun în lumină accentuarea diferenţelor intercategoriale şi, în mai mică măsură, o tendinţă de asemănare intracategorială atunci cînd categorizarea (A şi B) este supraimpusă stimulilor. Aceste accentuări nu se produc în absenţa unei legături sistematice între apartenenţele categoriale şi caracteristicile fizice.

Pertinenţa rezultatelor obţinute din clasificări ale unor obiecte fizice se va extinde la fenomenele socio-psihologice. Cu atît mai mult cu cît sistemele de valori şi modalităţile consensului social influenţează în mare măsură desemnarea unor caracteristici de obiecte ale categoriilor sociale şi invers. Furnizînd subiecţilor o serie de fotografii printre care sînt amestecate figuri de evrei şi de non-evrei, Tajfel (1969) le cere să facă diferenţa între evrei şi ceilalţi. Ce credeţi că se întîmplă dacă adaug că populaţia experimentală includea antisemiţi şi subiecţi fără prejudecăţi defavorabile evreilor? Subiecţii antisemiţi supraestimează numărul de figuri evreieşti. Ei saturează categoria care, pentru ei, este încărcată cu o valoare marcat negativă. În final, se constată că ei văd evrei peste tot!

Categorizarea socială, după cum se vede aici, este sensibilă la valori, iar disfuncţiile, abaterile sau erorile la care duce pot fi accentuate. Un experiment diferit (extras din Leyens, 1983), dar realizat tot în cîmpul categorizării, ilustrează şi pune probleme interesante pentru subiectul nostru. Lepper, Ross şi Lau (1978) îi fac pe subiecţii lor, elevi, să creadă că raţionează la un anumit nivel, apoi le revelează faptul că această evaluare nu are nici o legătură cu capacităţile lor reale. Din păcate, rectificarea nu are nici un efect, de vreme ce, mult mai tîrziu, ei se referă tot la prima evaluare, chiar atunci cînd aceasta le era defavorabilă şi avuseseră ocazia, între timp, de a recîştiga o imagine de sine mai bună. A-l evalua pe celălalt înseamnă a-l afecta unei categorii, bun, rău etc., consecinţele putînd fi importante. Vom reveni asupra acestui fapt, fiind vorba de unele dintre lucrările noastre (cf. capitolul V).

Pe scurt, filiaţia dintre categorizările nonsociale şi cele sociale este dovedită. Mînuirea unui anume număr de stereotipuri, adică atribuirea unor caracteristici similare diferiţilor membri ai aceluiaşi grup, ţine de procesul de categorizare, după cum (cititorul capitolului II va fi remarcat) teoriile implicite şi fenomenele de atribuire îi sînt strîns asociate. Persistenţa categoriilor iniţiale, fapt care ne determină să încercăm confirmarea lor, explică în parte rezistenţa teoriilor noastre naive (cf. Leyens, 1983).

De asemenea, se poate face o paralelă cu efectele de sursă reperate în evaluare. Într-adevăr, rezultatele empirice arată că subiecţii prezentaţi ca aparţinînd unor categorii diferite vor fi judecaţi ca fiind mai diferiţi unii faţă de ceilalţi decît în cazul în care apartenenţa lor la aceleaşi categorii nu este cunoscută.

Asimilare, accentuare, contraste, teorii implicite, stereotipuri, totul se leagă. Ah, profesorii! Sînteţi profesor? Atunci înseamnă că aveţi timp liber. Dificil, nu-i aşa, pe aceste baze categoriale, să facem să se admită că putem petrece luna august studiind?

Proces puternic, înscris într-o dialectică similitudine/diferenţă şi omogenizare/discriminare, categorizarea permite individului să-şi organizeze experienţa subiectivă a mediului social. Ca atare, ea explică în egală măsură structurarea unui sistem de interacţiuni sociale (Doise, 1982). O vom regăsi, cu mecanismele ei de asimilare şi accentuare a contrastelor, în inima relaţiilor între grupuri.

Relaţiile între grupuri

Doise (1976, 1977, 1982, 1984) propune o extindere a acestui model al categorizării la relaţiile între grupuri. El distinge trei aspecte ale acestor relaţii: comportamentele, evaluările şi reprezentările. „Teza pe care o apărăm este că diferenţierile la nivelul reprezentărilor cognitive, discriminările evaluative şi discriminările comportamentale sînt legate între ele" (Doise, 1982, p. 117). Ca atare, ipoteza sa este următoarea: diferenţierea şi contrastul în reprezentări şi evaluări există pentru că ele facilitează comportamente diferenţiate, în funcţie de apartenenţele categoriale între membrii unor grupuri diferite. Pe această linie de cercetare, Doise va arăta că simpla evocare a unui alt grup sau a unei alte categorii este suficientă pentru a provoca un efect de accentuare a asemănărilor intracategoriale şi a diferenţelor intercategoriale în reprezentările sociale. Într-un experiment consacrat problemei în discuţie, se cere mai întîi subiecţilor să-i descrie pe membrii unui grup fără a-i informa că vor avea de descris şi membrii altui grup, în timp ce într-o altă condiţie subiecţii sînt avertizaţi că vor avea de descris membrii ambelor grupuri. Predicţia era că asemănările intracategoriale şi diferenţele intercategoriale vor fi mai importante în a doua situaţie decît în prima.

Să descriem pe scurt experimentul. Subiecţii erau băieţi şi fete de aproximativ zece ani care, plecînd de la trei fotografii ale unor fetiţe şi trei ale unor băieţi, trebuiau să indice, dintr-o listă de 24, adjectivele care se potriveau copilului din fotografie. Unei jumătăţi din subiecţi i se prezentau doar trei fotografii, înfăţişînd copii de acelaşi sex, iar celorlalţi li se arătau toate fotografiile o dată. În plus, jumătate din subiecţi începeau prin descrierea celor trei fotografii ale copiilor de acelaşi sex, în timp ce cealaltă jumătate începeau prin descrierea fotografiilor reprezentînd subiecţi de sex opus. Rezultatele dovedesc importanţa rolului jucat de procesul de categorizare. Într-adevăr, descrierile arată, în a doua condiţie experimentală (ambele categorii prezentate la începutul experimentului), o mai mare diferenţiere între fotografiile de categorii diferite şi o mai mare asemănare între cele din aceeaşi categorie.

Acest mecanism, care trimite la antagonismele dintre grupuri prin intermediul apartenenţei categoriale, evidenţiază, într-un fel, existenţa unor distorsiuni reprezentaţionale şi evaluative. Vom vedea ulterior că distorsiunile pot duce la situaţii puternic conflictuale. Totuşi, tendinţele discriminative pot fi semnificativ modificate de faptul că indivizii dispun de mai multe apartenenţe categoriale, unele la care diferă cîte o dimensiune, altele comune în privinţa altei dimensiuni; de exemplu, băieţii şi fetele diferă în privinţa sexului, dar se pot regăsi în aceeaşi clasă. Acest tip de apartenenţă, numită apartenenţă încrucişată, corespunzînd unei realităţi sociale, a făcut obiectul mai multor studii sistematice (cf. Doise şi Deschamps, 1979; Deschamps, 1977; Arcuri, 1982). În aceste cercetări, ce pun în evidenţă apartenenţele încrucişate, tendinţele de diferenţiere se modifică semnificativ chiar în privinţa evaluărilor performanţelor pentru o sarcină dată, după cum arată rezultatele recente ale lui Vanbeselaere (1987).

Acest tip de apartenenţă, atunci cînd este mobilizat, poate constitui un regulator puternic al antagonismelor între grupuri. Se măsoară astfel schimbările susceptibile să apară, în reprezentarea şi evaluarea relaţiilor între grupuri, în funcţie de situaţiile în care sînt plasaţi indivizii vizaţi de aceste apartenenţe categoriale.

Problemele au fost pînă acum abordate în funcţie de raportul lor cu fenomenele de reprezentare şi evaluare, dar cum stau lucrurile în privinţa comportamentelor grupurilor în interacţiune? Într-o serie de cercetări, M. Sherif şi C. Sherif (1979) pun în evidenţă importanţa noţiunii de proiect

în acţiunea grupurilor sociale. C. Sherif şi colaboratorii săi constituie două grupuri separate într-o tabără. După ce împarte subiecţii în mai multe grupuri, pe care ulterior le izolează, ei organizează un turneu. Competiţia duce la apariţia foarte rapidă a unor comportamente de ostilitate, adesea foarte violente. Pentru a încerca să tempereze această beligeranţă, conducătorii experimentuluii organizează numeroase activităţi comune (mese, cinematograf, excursii etc.), eforturi care se dovedesc zadarnice. Ostilitatea dintre cele două grupuri persistă. Numai activităţile care reclamă un efort comun pentru rezolvarea unei probleme de interes general reuşesc să reducă antagonismele şi să stabilească în mod durabil un climat convivial şi calm între grupuri (a fost vorba, de exemplu, de repararea camionului care trebuia să aprovizioneze tabăra cu alimente). De fapt, introducerea unui proiect de interes superior, un scop supraordonat, este ceea ce a permis rezolvarea problemelor puse de conflictul între grupuri.

Toate aceste studii, care nu pot fi prezentate în totalitate aici, din pricina numărului şi a minuţiozităţii descrierii experimentale pe care le reclamă, duc la cîteva concluzii foarte interesante în privinţa problemelor educative. Astfel, este suficient, pentru a declanşa acte ostile şi agresive între două grupuri, să se stabilească o rivalitate între ele pentru atingerea unui scop pe care doar un singur grup îl poate atinge, victoria unuia atrăgînd în mod necesar înfrîngerea celuilalt. De altfel, evoluţia conflictuală duce la o modificare a rolurilor, liderii putînd fi atunci schimbaţi şi aleşi dintre partizanii manierei dure etc. Apariţia acestor comportamente se dovedeşte, în experimentele lui Sherif, independentă de caracteristicile sociale şi psihologice ale indivizilor, autorul controlînd, într-adevăr, mai ales variabilele de inadaptare socială. Diferitele rezultate ale acestor experimente au fost de altfel regăsite în condiţii experimentale diferite. Ele sînt deci confirmate din plin. De aceea, înainte de a judeca un comportament, ele ne pot face să analizăm cu atenţie contextul acestui comportament.

În cadrul aceleiaşi problematici a relaţiilor dintre grupuri a putut fi conturată o altă noţiune importantă : cea a destinului comun. Într-un studiu la fel de cunoscut, Rabbie şi Horwitz (1969, 1979) repartizează în laborator opt persoane în două grupuri : unul numit „albastru" şi altul numit „verde" (cum s-ar spune, din motive administrative). Experimentul le este prezentat ca referitor la elaborarea primelor impresii asupra altor persoane. Subiecţii celor două grupuri descriu în mod individual două fotografii. Conducătorul

experimentului declară apoi că remuneraţia pentru participarea lor la experiment va fi făcută prin atribuirea a patru aparate de radio (subiecţii fiind opt) şi că acestea nu vor fi atribuite decît unui singur grup fie, în funcţie de condiţiile experimentale, prin decizia conducătorului experimentului, fie printr-o alegere efectuată de cei opt membri, fie la întîmplare. Apoi, unul din grupuri primeşte efectiv cele patru aparate. În condiţia de control nu se menţionează nici o recompensă. Subiecţii sînt invitaţi să-şi exprime primele impresii asupra tuturor participanţilor cu ajutorul unor scări identice celor folosite pentru descrierea fotografiilor ; ei trebuie să descrie şi caracteristicile generale ale celor două grupuri.

În condiţia de control (lipsa remuneraţiei), nu se constată nici o diferenţă între descrierile propriului grup şi ale celuilalt. În schimb, acestea apar în cazul grupurilor experimentale. Persoanele care au primit aparatele, ca şi cele care au fost private de aceste recompense, îi descriu pe membrii propriului grup şi caracteristicile sale în mod mai favorabil decît în cazul celuilalt grup şi al membrilor săi. Astfel, simplul fapt de a împărtăşi o soartă comună, independent de modul în care ea este creată (hazard, vot sau decizie externă) este suficient pentru a da naştere unei discriminări evaluative în favoarea propriului grup. Explicaţia acestui *bias* de auto-favoritism se găseşte, crede Rabbie, în faptul că este mai agreabil să anticipăm o interacţiune pozitivă cu persoane care au aceeaşi experienţă ca şi noi decît cu persoane care au o experienţă diferită.

O serie de experimente vor fi efectuate de acelaşi autor şi colaboratorii săi pentru a studia efectele simplei anticipări a interacţiunii între grupuri. Din aceste cercetări rezultă mai ales că membrii unui grup care vor avea de efectuat o sarcină în prezenţa altuia exprimă, chiar înainte de realizarea obiectivului, un *bias* în favoarea membrilor propriului grup, indiferent de natura raporturilor dintre grupuri, competitivă sau cooperativă. Rezultatele, obţinute în cursul anticipării unor confruntări reale, reclamă totuşi o punere în perspectivă cu situaţii de competiţie şi cooperare efectivă, fapt realizat de Rabbie *et al.* (1979).

Competiţie şi cooperare între grupuri

O primă cercetare se referă la efectul prezenţei unei „baze" în momentul negocierilor dintre reprezentanţii celor două grupuri. Rezultatele arată că,

dacă alţi membri ai grupului sînt prezenţi, reprezentanţii grupurilor aflate în interacţiune competitivă devin mai decişi să învingă, iar reprezentanţii celor în interacţiune cooperativă colaborează mai uşor. Aceste rezultate sînt interpretate ca fiind legate de fenomenele de polarizare ; fenomene întîlnite atunci cînd mai mulţi membri ai unui grup trebuie să decidă o poziţie în faţa altui grup.

Alte cercetări, referitoare la interacţiuni, au fost întreprinse cu ajutorul unui joc avînd motivaţii mixte. Jucătorii sînt informaţi că îi vor întîlni pe membrii celuilalt grup la sfîrşitul jocului (tendinţă de cooperare) sau că nu îi vor întîlni (tendinţă de competiţie). Subiecţilor li se mai spune că vor putea asculta conversaţiile grupului advers (tendinţă de cooperare) sau că n-o vor putea face (tendinţă de competiţie). În cursul acestor jocuri, membrii *in-group*-ului sînt din nou evaluaţi mai favorabil decît membrii celuilalt grup. Se verifică, de asemenea, după interacţiune, perceperea unei diferenţe la membrii grupului de apartenenţă, în timp ce membrii grupului antagonist sînt percepuţi ca fiind mai asemănători după decît înaintea experimentului. Să mai notăm de asemenea că, în cazul unor interacţiuni reale între grupuri (Rabbie, 1979), rolurile ierarhice în interiorul lor sînt într-o măsură mai mare mai afirmate în situaţia competitivă decît în cea cooperativă.

S-ar părea deci că simpla anticipare a unei interacţiuni competitive este suficientă pentru a da naştere unor reprezentări negative ale celuilalt, influenţînd, la rîndul lor, comportamentele ce decurg de aici. Cele două părţi aflate în conflict vor tinde să dezvolte reprezentări asemănătoare, cu efecte care vor deveni cumulative. Realitatea va sfîrşi prin a semăna cu reprezentările care o preced.

Astfel, simplul fapt de a induce reprezentarea unei interacţiuni competitive este suficient pentru a produce antagonisme intergrupuri. Putem deci provoca, fără a ne da seama, un număr de situaţii sociale încărcate de ostilitate. Iată de ce explicaţia unui climat dificil între grupuri trebuie să ia în considerare condiţiile care existau la intrarea lor în relaţie, fără a se limita doar la caracteristicile acestor grupuri.

Cititorul care „coordonează grupuri" va înţelege cu uşurinţă că adesea explicaţiile în termeni sociologici (caracteristici sociale ale grupurilor) sau psihologici (caracteristici ale personalităţii cutărui sau cutărui lider) rezultă din „analize" care, deşi comode, nu sînt mai puţin limitate. Iată de ce, după

părerea mea, este necesar ca fiecare practician să posede cunoştinţe minime asupra acestor dinamici psihosociale, ascunse cel mai adesea experienţei imediate, dar revelate de studii experimentale sistematice.

Noţiunile de proiect (de scop supra-ordonat) sau de soartă comună sînt deosebit de utile pentru a înţelege mai bine relaţiile dintre grupuri. Poate nu este inutil să semnalăm că, asemeni noţiunii de apartenenţă încrucişată, şi acestea se află în raport cu procesul de categorizare. Într-adevăr, după cum notează Doise : „Scopul sau soarta comună instituie apartenenţa comună la o categorie socială (...). Producînd efecte de categorizare la nivelul acţiunii ca şi la nivelul evaluării şi percepţiei, scopurile şi soarta comună măresc sau reduc clivajele şi convergenţa între grupuri" (1984, p. 265).

Cooperare, competiţie, învăţare şi performanţe

Aceste aspecte ale competiţiei şi cooperării dintre grupuri au fost de asemenea studiate din unghiul influenţei lor asupra performanţelor în procesul de învăţare. Mai ales pare evident (Workie, 1974 ; Brown şi Abrams, 1986) că performanţele în realizarea unei sarcini sînt mai stimulate de cooperare decît de competiţie. Brown şi Wade (1987), într-o nouă cercetare, s-au consacrat studiului impactului anumitor factori ce definesc grupuri care efectuează o sarcină cooperativă. Ei se străduiesc astfel să compare situaţii de cooperare în care rolurile sînt bine definite şi diferite, şi situaţii în care sînt fie similare, fie nedeterminate. O altă condiţie de studiu se referă la percepţia pe care grupurile o au asupra propriei lor competenţe în faţa unei sarcini, pentru a vedea care sînt influenţele acesteia asupra evaluărilor reciproce.

După părerea autorilor, rezultatul cel mai interesant este cel care pune în lumină faptul că situaţia în care rolurile nu sînt determinate aprioric este cea mai favorabilă pentru producţia cognitivă. Această constatare este cu atît mai importantă cu cît superioritatea se exprimă şi în raport cu situaţia în care rolurile cooperative între grupuri sînt definite pe baza relaţiilor amicale. Într-adevăr, se impune luarea în calcul, din punct de vedere explicativ, a următoarei dinamici psihosociale. În lipsa unui rol prealabil definit, grupurile sînt obligate să stabilească o minimă diviziune a muncii. Această obligaţie funcţională este în măsură să dea naştere unor puncte de vedere opuse. Or, ştim (v. capitolul V) că centrările opuse au efecte benefice asupra

dezvoltării cognitive. În plus, anumite lucrări (Nemeth şi Wachtler, 1983) furnizează elemente în favoarea influenţei pozitive a unui conflict redus (*mild conflict*) asupra creativităţii. Trebuie să adăugăm, în fine, cît priveşte structurarea grupurilor pentru o sarcină de efectuat, că Faucheux şi Moscovici (1958 şi 1960) arătaseră deja cît de importantă este structura sarcinii înseşi în constituirea grupului: „Grupurile funcţionează mai bine atunci cînd există o congruenţă între tipul de sarcină şi organizarea pe care o creează şi, invers, au tendinţa de a crea o organizare congruentă cu tipul de sarcină care le este încredinţată" (Moscovici şi Paicheler, 1972, p. 28). În plus, lucrările lui Flament (1972), Poitou şi Flament (1967) au pus în evidenţă faptul că cea mai mare eficienţă la lucru este obţinută atunci cînd reţeaua de comunicare dezvoltată de către grup este adecvată sistemului de comunicare cerut de către sarcină. Iată de ce instaurarea anumitor relaţii sociale este necesară pentru realizarea acestei adecvări. De aici şi importanţa structurii sociale, egalitară sau ierarhică, care există în grup sau pe care acesta o creează pentru eficienţa activităţii sale. Este necesar să constatăm cît de interesant este să luăm în considerare, pentru activităţile de performanţă, raportul dintre sarcini şi condiţiile sociale în care subiecţii realizează sarcinile.

Fiind vorba despre performanţe cognitive, nu vreau să anticipez asupra capitolului consacrat acestor probleme. Este totuşi necesar să mai insistăm un moment asupra acestor cercetări, ce merită, evident, continuate. Pentru moment, ştiind că situaţiile competitive sînt caracterizate de ostilitate, ele ne permit să remarcăm că pentru o mai bună eficacitate, definirea unei situaţii cooperative cere să fie afectată de anumite caracteristici susceptibile să prezerveze partea conflictuală, considerată şi dovedită de altfel (cf. capitolul V) pozitivă pentru performanţele cognitive. Astfel, pentru cel care refuză dimensiunile belicoase ale competiţiei, fiind totuşi informat despre aspectele pozitive ale confruntării între grupuri, stabilirea unei situaţii cooperative, care – potenţial – induce opoziţii cognitive funcţionale şi poate face obiectul unui demers pedagogic eficace.

După cum se vede, relaţiile dintre grupuri prezintă, în afara aspectelor legate de construirea unui univers social complex, un interes deloc neglijabil pentru stabilirea dinamicilor sociale aflate mai direct în raport cu performanţele cognitive într-o sarcină oarecare; aceste două spaţii, social şi cognitiv, aflîndu-se, în mod evident, în strînsă dependenţă.

Dimensiunile cooperative şi competitive ale relaţiilor între grupuri, prin cercetările invocate mai sus, determină întrebări asupra valorilor individuale de cooperare sau competiţie. Dezbaterea asupra acestui subiect fiind mai curînd ideologică decît ştiinţifică, o importantă lucrare de Johnson şi Johnson (1983) aduce o contribuţie interesantă la reflecţia asupra impactului pe care îl pot avea aceste valori asupra demersului educativ şi mai ales asupra socializării copiului. Însumînd zece ani de cercetare teoretică şi aplicată, rezultatele acestor lucrări merită să reţină atenţia noastră.

Pentru a înţelege bine despre ce este vorba, trebuie mai întîi să definim în mod precis ce se înţelege prin structură cooperativă şi structură competitivă. Personal, cred că nu se poate adăuga nimic definiţiilor pe care le dădea Deusch în 1962. Structura cooperativă implică faptul că nu ne putem atinge scopul decît dacă şi celălalt o face; invers, structura competitivă înseamnă că ne putem atinge scopul doar dacă celălalt nu o face.

Din numeroasele rezultate obţinute în acest domeniu de cercetare reiese că situaţiile de învăţare structurate cooperativ sînt mai eficace decît situaţiile de învăţare structurate competitiv. Ele au un efect pozitiv în privinţa mai multor dimensiuni ale comportamentului: motivaţie, strategii de raţionament, percepţia celuilalt etc. Desigur, lucrările lui Johnson şi Johnson se înscriu într-o critică explicită a modelului educativ american fondat pe valorile individuale şi de competiţie. Dacă demersul lor nu este, din punct de vedere pragmatic, neutru ideologic, el este în schimb în mod ştiinţific epurat de militantism. Structurarea cooperativă a situaţiilor de învăţare studiate pune de altfel în lumină dimensiunea pozitivă a diferitelor puncte de vedere. În această privinţă, sînt sugestive rezultatele lui Nemeth şi Watchler (1983) şi ale lui Doise şi Mugny (1981) sau cele ale lui Brown şi Wade (1987). Cooperarea nu reprezintă uniformizarea conduitelor, ci crearea unui spaţiu social finalizat de o sarcină care le cere actorilor să stabilească o interdependenţă funcţională necesitînd conflictualizări cognitive minimale.

Dezbaterea nu se poartă deci între o concepţie pacifistă şi o una belicoasă a relaţiilor sociale, ambele destinate mai curînd ideologiilor, ci între atitudini şi strategii care iau sau nu în calcul multiplii factori psihosociali ai acestor relaţii sociale. Iată de ce o minimă cunoaştere a mecanismelor care acţionează în relaţiile interindividuale şi intergrupuri este indispensabilă pentru organizarea situaţiilor sociale ale interacţiunilor educative. Miza e mare. Fiecare se poate pronunţa asupra acestui lucru în funcţie de propriile experienţe.

Apartenență categorială și identitate socială

În urma lucrărilor realizate asupra categorizării, H. Tajfel, inițiatorul școlii de la Bristol, va avansa ideea că individul își modelează identitatea socială prin intermediul apartenenței la diferite grupuri (Tajfel, 1972, 1974, 1976, 1978, 1981). Totuși, o identitate socială pozitivă nu este posibilă pentru individ decît atunci cînd caracteristicile grupului său de apartenență pot face obiectul unei evaluări pozitive. Iată de ce indivizii vor căuta să stabilească sau să mențină, în compararea cu alte grupuri, o diferență în favoarea propriului grup. Această tendință de a evalua sistematic propriul grup mai favorabil decît pe cel exterior este remarcabil de constantă în cercetările empirice. Ea l-a făcut pe Tajfel să distingă în teoria sa asupra identității sociale două tipuri de comportament: un comportament interpersonal și unul intergrupuri. Pe urmele sale, Turner (1981) a identificat o corespondență între comportamentul intergrupal (discriminare între grupuri) și identitatea socială, precum și o corespondență între comportamentul interpersonal (diferențierea între sine și celălalt) și identitatea personală. Cu introducerea acestei noi distincții, nu mai avem nevoie de o identitate socială pozitivă care, în comparația cu alte grupuri, ar determina căutarea unei diferențe pozitive în favoarea propriului grup, ci numai de nevoia de stimă de sine, de o auto-evaluare pozitivă. Mijlocul de a ajunge la această diferență pozitivă ar fi o concurență socială între grupuri, care ar da naștere unei diferențe pozitive în favoarea propriului grup de apartenență. Această poziție științifică va alimenta de altfel o dezbatere teoretică, expusă în volumul I din *Cahiers de psychologie cognitive* (1981). Într-adevăr, poziția apărată de Turner situează sursa fenomenelor intergrupale într-o instanță personală, ca nevoia de stimă de sine. Urmîndu-l pe Rouquette, putem totuși inversa propoziția: nevoia unei imagini pozitive de sine depinde de existența în grup. De altfel, această distincție, postulată între comportamentele individuale și cele intergrupale, determină într-un fel o dihotomie între identitatea socială și identitatea personală, dihotomie conform căreia creșterea identității diminuează nevoia de celălalt și invers, de vreme ce stima de sine este satisfăcută în ambele cazuri.

Respingînd această dualitate, Deschamps (1984, 1988) discută legitimitatea poziției și propune ipoteza următoare: cu cît diferențierea între grupuri și, prin urmare, identificarea cu grupul este mai puternică, cu atît diferențierea interindividuală în interiorul aceluiași grup este mai puternică. Ipoteza variației concomitente a diferențelor între grupuri și între indivizii unui același grup în cursul unei interacțiuni îl va duce pe Deschamps la o serie de cercetări (Deschamps, 1980; Deschamps și Lorenzi-Cioldi, 1981; Deschamps, 1984) care folosesc procedura experimentală obișnuită în acest tip de lucrări, cunoscută sub numele de „paradigma grupului minimal", pusă la punct de Tajfel [1]. Se realizează astfel mai multe experimente. Iată unul dintre ele: într-o populație de 88 de elevi ai unei școli normale de fete cu vîrste cuprinse între 16 și 20 de ani, jumătate dintre subiecți sînt repartizați, cum s-ar zice, pe baza preferințelor estetice (dar, de fapt, la întîmplare), în două grupuri, cel al elevilor despre care se spune că ar fi preferat operele lui Klee și cel al elevilor care au preferat operele lui Kandinsky. Această condiție corespunde condiției de categorizare (despre care știm că este suficientă pentru a crea o discriminare între grupuri și o abatere în favoarea propriului grup). Cealaltă jumătate a subiecților nu face obiectul unei împărțiri. Actuala condiție corespunde condiției de necategorizare.

Conform ipotezelor, rezultatele arată (pe matricea de remunerare folosită în mod curent în aceste experimente) o discriminare în favoarea propriului grup (remunerat mai bine decît celălalt) în condiția de categorizare, și lipsa acestui efect în condiția de necategorizare. În plus, la nivelul diferențierii între sine și celălalt (mereu pe baza unei remunerări), această discriminare, observată în condiția de categorizare (subiecții își acordă o remunerație mai mare decît celorlalți membri ai grupului), lipsește în condiția de necategorizare. Astfel, simpla inducere, la subiecți, a reprezentării unui mediu dihotomic este suficientă pentru a produce *bias*-ul acum binecunoscut de auto-favoritism, dar și diferențierea dintre sine și celălalt. Mai mult, inversa este la rîndul ei adevărată: în același experiment, autorii găsesc că „dacă se accentuează experimental diferența între sine și ceilalți în interiorul unui grup, diferența între grupuri crește în concomitent" (Deschamps, 1988, p. 52).

1. Prezentarea ar fi aici prea lungă. Să spunem doar că experimentul principal se bazează pe o matrice de remunerare elaborată în așa fel încît permite o lectură precisă și neambiguă a strategiilor de alocare a resurselor.

Prezentarea experimentului arată, de fapt, extrema complexitate a relaţiilor dintre grupuri. Cititorul atent va fi observat paralela dintre fenomenul de covariaţie a diferenţelor inter-grupuri şi a diferenţelor între sine şi celălalt, cu fenomenul de conformism superior de sine pus în evidenţă de Codol într-un alt context (cf. supra: efectul P.I.P.). Se exprimă astfel aceeaşi exigenţă psihosocială prezentă de-a lungul lucrărilor consemnate în capitol: a fi asemănător şi diferit în acelaşi timp. Nucleul existenţei noastre sociale fiind construit din diferenţe şi similitudini, diferenţieri şi manifestări, comportamentele noastre sînt ritmate de aceste mişcări care, după cum s-a văzut, suferă influenţa a numeroşi factori.

În legătură cu problematica relaţiilor intergrupuri, trebuie să remarcăm, în încheiere, că o conceptualizare în termeni de participare la construcţia identitară a constituit adesea un obstacol pentru alte explicaţii, nelipsite de interes. Doise (1987) subliniază importanţa unei tendinţe generale la echitate, prezentînd lucrările lui Ng (1981, 1984), în care se constată că discriminarea în favoarea grupului de apartenenţă este practic absentă dacă li se spune subiecţilor că decid singuri în privinţa repartizării remuneraţiilor membrilor propriului grup şi membrilor celuilalt grup. Aceste rezultate pot permite interpretarea comportamentului de discriminare ca pe un mijloc de a contrabalansa o eventuală penalizare din partea celuilalt grup. Într-adevăr, siguranţa de a nu fi recompensat de către ceilalţi, cu care ne aflăm în concurenţă, elimină favoritismul în favoarea categoriei de apartenenţă şi face repartiţia echitabilă[1].

Pe scurt, complexitatea comportamentelor sociale reflectă imaginea complexităţii înseşi a mediului. Sesizarea acesteia presupune un tratament ale cărui insuficienţe, consecinţe şi interese au putut fi remarcate. Spaţiul şcolar şi, în general, spaţiul educativ sînt în acelaşi timp loc de emergenţă şi loc de aplicare a acestor comportamente şi fenomene sociale. De aceea poate fi util să rezumăm şi să ordonăm dinamicile cele mai marcante, spre a furniza argumente care pot fi modificate sau promovate.

1. Aceste credinţe în echitate (Adam, 1965) sau într-o lume dreaptă (Lerner, 1980) sînt la rîndul lor obiectul unor lucrări experimentale de psihologie socială care au studiat implicaţiile lor cognitive şi experimentale (Delhomme, 1988; Deconchy şi Delhomme, 1988).

Bilanţ şi repere pentru acţiune

După cum cunoaşterea imediată nu poate fi suficientă pentru a înţelege procesele subiacente relaţiilor sociale şi fenomenelor pe care le suportă, punerea lor sub observaţie experimentală nu permite explicarea formelor şi dinamicilor sociale la care ajung. Totuşi, în ciuda interpretărilor teoretice, adesea diferite, ale cercetătorilor asupra subiectului, este legitim să privim realitatea socială ca un produs al acestor procese experimentale reperate. Iată de ce cunoştinţele cele mai solide pot constitui repere relativ sigure pentru a înţelege şi acţiona mai bine asupra relaţiilor sociale. Este şi cazul următoarelor puncte:

– Modurile de a fi şi comportamentele semenilor noştri, atît cele ale căror forme le apreciem, cît şi cele ale căror expresii le respingem, suscită adesea interpretări care fac apel fie la date psihologice (caracteristicile personalităţii autorului lor), fie la caracteristicile grupurilor sociale ale actorilor în chestiune. Toate aceste interpretări au probabil partea lor de adevăr. Dar ele nu reprezintă ultimul cuvînt. Este adevărat că o caracteristică psihologică sau alta, o anumită origine sau apartenenţă socială se află adesea în coocurenţă cu unul sau mai multe comportamente sociale. Totuşi, acestea rămîn de explicat în sine. Le vedem consecinţele, şi nu cauza.

Astfel, căutarea similitudinilor şi a diferenţelor faţă de celălalt, a diferenţierii şi nediferenţierii sociale joacă un rol important în stabilirea, gestiunea sau transformarea relaţiilor umane. Orientate către menţinerea, promovarea sau restaurarea unei imagini pozitive de sine, comportamentele individului determinat să se compare cu ceilalţi, lucru pe care existenţa în societate îl implică obligatoriu, ţin de punerea în aplicare a unor strategii diferite în funcţie de situaţiile unde se găseşte sau care sînt create.

– Aflat în concurenţă cu un altul pentru îndeplinirea unei sarcini, într-un cadru evaluativ, individul inferiorizat va căuta, de exemplu, să devină incomparabil. În acest scop va avea comportamente sau va realiza fapte care nu ţin de criteriile stabilite pentru evaluarea sarcinii. El se va strădui, în plus, să le impună la egalitate cu celelalte. Plasîndu-se în afara comparaţiei, el poate, de asemenea, fiind vorba de opinii, să caute să-l înjosească pe celălalt, iar în privinţa aptitudinilor să se impună ca superior sau inferior.

– Necesitatea de a ne afirma unicitatea, aliată dorinţei de a vedea această unitate acceptată social, resimţită de orice individ înscris într-un spaţiu

social, conduce adesea la comportamente susceptibile de a ne face să apărem în ochii unui evaluator, de exemplu, mai conformi decît ceilalţi cu normele în vigoare pentru situaţia sa. Expresie a unui conformism superior de sine, în faţa acestui demers se situează simetric o puternică respingere a regulilor stabilite. Tendinţa de diferenţiere sau de singularizare, confirmată în perceperea raporturilor cu ceilalţi, în care subiectul consideră că celălalt îi seamănă mai mult decît el celuilalt, este sursa a numeroase dinamici interpersonale ale căror forme depind în mod strîns de situaţiile în care apar. Astfel, în funcţie de resursele de care dispune (valoare socială, recunoaştere, statut etc.), individul va fi constrîns la diferite strategii. Prin urmare, a înţelege comportamentele relaţionale ale unui individ înseamnă a acorda o atenţie aparte caracteristicilor situaţiilor în care sînt aplicate strategiile. Din toate aceste motive, transformarea modurilor de a fi sau de a se comporta faţă de ceilalţi depinde adesea mai mult de schimbările care survin într-o situaţie şi, de aici, în perceperea lor de către subiecţi, decît dintr-o evoluţie intrapsihică decontextualizată a indivizilor. Astfel, „recăderile" în comportamente considerate deviante şi condamnate momentan sînt adesea simpla expresie a întoarcerii la condiţii psihosociale anterioare.

– Procesul de categorizare, care ordonează mediul în termeni de categorii (grupuri de persoane, de obiecte sau de evenimente, în măsura în care sînt fie asemănătoare, fie echivalente între ele în privinţa acţiunii, intenţiilor, atitudinilor indivizilor) joacă un rol important în construirea unei lumi semnificative şi previzibile. Util datorită economiei sale cognitive, el favorizează, într-o lume fizică şi socială complexă, învăţarea şi orientarea individului. Dar, proces activ puternic, el este, de asemenea, prin unele din aspectele sale simplificatoare, sursă de organizări cognitive marcate de distorsiuni. Astfel, fiind vorba despre similitudini şi diferenţe, el duce către perceperea lor mai accentuată decît în realitate ; iată de ce se află funcţional la originea elaborării de stereotipuri, cu atît mai rezistente cu cît sistemele de valori şi consensul social sînt factori deosebit de activi în repartizarea unui obiect într-o categorie.

De altfel, după cum arată numeroase rezultate experimentale, în cazul unor informaţii ambigue sau insuficiente, categoriile iniţial construite de către individ tind să persiste, chiar dacă acesta, găsindu-le false, încearcă să le rectifice. Prin urmare, a-i furniza individului informaţii care să-l situeze

într-o categorie, elev bun sau rău, de exemplu, înseamnă a-i atribui un loc sau o poziţie la care adesea, în ciuda experienţelor sale ulterioare, va continua să se refere multă vreme.

– În cîmpul propriu-zis al relaţiilor dintre grupuri, simpla inducere a unei reprezentări dihotomice este suficientă pentru a provoca o discriminare evaluativă în favoarea grupului de apartenenţă. În situaţii structurate de modalităţi concurenţiale, aşa cum este cazul în jocurile de competiţie sau în cazul sarcinilor care presupun împărţirea unor recompense, aceste discriminări evaluative pot antrena comportamente de ostilitate sau chiar de violenţă, care „auto-întreţin" reprezentările mutual negative, creînd astfel un proces cumulativ ce atrage, la rîndu-i, grupurile către o conflictualitate permanentă. Asemenea situaţii intercategoriale sînt totuşi, în măsură, de a reveni la dimensiuni mai conviviale. Două condiţii principale permit acest lucru : mai întîi, mobilizarea apartenenţelor încrucişate, adică apelul la caracteristici comune în cazul indivizilor situaţi în fiecare din grupurile antagoniste. Mai apoi, aplicarea unui proiect comun (scop supra-ordonat) a cărui realizare, la fel de necesară pentru fiecare din grupurile antagoniste, va duce la o interdependenţă comportamentală. Trebuie de asemenea să semnalăm importanţa împărtăşirii unei sorţi comune pentru eventuala stabilire a unor relaţii pozitive între indivizi. În fine, diferenţierile dintre grupuri, provocînd un *bias* de favoritism pentru grupul de apartenenţă, nu garantează în mod necesar coeziunea intragrupală, de vreme ce pot fi însoţite, în mod corelativ, de o diferenţiere eu-celălalt în sînul grupului de apartenenţă. Astfel, prin exacerbarea diferenţierii dintre grupuri, mai ales prin exces de competiţie, ne expunem la un efect de creştere a diferenţei intragrupale, în asemenea măsură încît aceasta poate deveni de neconciliat, de exemplu, cu obiectivele de cooperare pentru o sarcină oarecare.

– În fine, fiind vorba de învăţare sau de performanţe cognitive, rezultatele a numeroase experimente militează în favoarea unei superiorităţi a relaţiilor intergrupale structurate cooperativ, faţă de cele structurate competitiv. Totuşi, această superioritate depinde de factori precişi. Mai ales, este important ca rolurile fiecăruia din grupurile aflate în interacţiune cooperativă să nu fie definite şi specificate aprioric. Diviziunea muncii trebuie să fie o iniţiativă a indivizilor şi a grupurilor care efectuează sarcina.

Acest aspect trebuie legat de efectele cognitive benefice ale eventualei exprimări a unor puncte de vedere diferite (cf. Nemeth şi Wachlter, noţiunea de *mild conflict*).

Aceste consideraţii mă fac, ca şi în capitolul precedent, să conchid prin cîteva sugestii de natură a facilita, eventual, abordarea relaţiilor din clasă sau din grupurile de formare.

Înainte de toate, o remarcă, principiu ordonator, într-un fel, al ideilor dezvoltate în această carte ; ea ţine, din nou, de ideea demonstrată empiric conform căreia înţelegerea comportamentelor şi, deci, evaluarea lor cer în mod obligatoriu luarea în calcul a condiţiilor respectivelor comportamente şi necesită o cunoaştere minimă a proceselor care le subîntind.

Astfel, este necesar, după părerea mea, dată fiind nevoia individului de a-şi asigura unicitatea şi recunoaşterea socială, să nu-l închidem pe elev în situaţii şcolare în care, de exemplu, performanţele şcolare obţinute în disciplinele puternic valorizate social predomină ca unic termen de comparaţie cu celălalt. Într-adevăr, cum să credem, avînd în vedere rigida ierarhie a disciplinelor, că reuşita la orele de lucru manual şi la cele de tehnică sau la educaţie fizică poate, de exemplu, compensa un eşec la matematică, de vreme ce profesorul de matematică este purtătorul unei reprezentări depreciativě a tehnologiei şi a educaţiei fizice ? Să fiu bine înţeles, nu demagogia mă determină să scriu aceste cuvinte, dar, cunoscînd necesitatea psihosocială a unei comparaţii pozitive cu celălalt, este important ca evaluarea cunoştinţelor şi a abilităţilor social valorizate să nu includă toate cunoştinţele şi toate abilităţile umane. Dacă vrem să evităm apariţia unor strategii de incomparabilitate, susceptibile de a-l conduce pe elevul inferiorizat către comportamente incomparabile pînă la a ieşi din limitele tolerabile ale vieţii colective, trebuie să-i creăm acestui elev condiţiile necesare pentru o comparaţie în măsură să îi asigure o imagine de sine psihosociologic acceptabilă. Or, prea puternic normativă, ierarhia disciplinară a şcolii duce adesea la comprimarea diferitelor spaţii posibile de comparaţie la cel al materiilor valorizate prin puterea lor selectivă. Fiecare elev a interiorizat o asemenea structurare a valorilor (v. capitolul V). Ca atare, punctele de sprijin posibile pentru o diferenţiere pozitivă a subiectului în dificultate trebuie căutate în afara teritoriului şcolii. Prin urmare, străin printre ai săi, elevul nu va înceta să ceară un „paşaport" pentru a părăsi teritoriul. Fără bagaje, avînd drept sprijin o reprezentare dihotomică a universului şcolar şi, de aici, a societăţii, un anume număr de copii intră astfel pe drumul care duce, în cele din urmă, la centrele de asistenţă socială. Instituţiile educative le cer acestora să rezolve de urgenţă probleme pe care ele însele le-au creat în timp.

Întrucît categorizările iniţiale persistă multă vreme şi în asemenea măsură încît constituie pentru indivizi puncte de referinţă rezistente la experienţele ulterioare, susceptibile de a le transforma, este necesar să le utilizăm cu prudenţă. Dacă este nu numai legitim, ci şi indispensabil de a clasa produsele şcolare pe o dimensiune reuşită-nereuşită (v. capitolul II), nu trebuie să-l reducem pe elev la produsul activităţii sale, mai ales cînd acesta este slab. Dinamica eşecului nu este, din păcate, inferioară dinamicii succesului. A repartiza un elev într-o categorie negativ valorizată înseamnă a-i atribui toate caracteristicile acesteia. Astfel, consecinţele socio-cognitive sînt de asemenea natură încît trebuie să stigmatizăm cu putere stabilirea prea dezinvoltă a categoriilor, considerate în mod superficial ca fiind lipsite de importanţă, „de vreme ce, în fond, nu credem chiar tot ce spunem". Anumite denumiri clasifică, dar ele pot crea şi blocaje.

Dincolo de aceasta, elaborarea unor sarcini prea dificile pe care subiectul nu reuşeşte să le realizeze înseamnă, la fel, a furniza o categorie cognitivă negativă de natură a conduce comportamentele sale ulterioare către eşec. A-i evalua elevului capacităţile pentru a-l face să producă înseamnă a-i permite o situare categorială pozitivă, a angaja o activitate asupra a ceea ce nu este capabil, pentru a-i arăta ce distanţă îi rămîne de parcurs, înseamnă a-i furniza, plasîndu-l în afara cîmpului de comparaţie, motivele abandonului. Astfel, după cum psihologia cognitivă ne arată că o cunoştinţă nouă nu este integrată decît prin punerea ei în relaţie cu una deja dobîndită, psihologia socială ne face atenţi la importanţa categorizărilor iniţiale. Am frecventat, şi dumneavoastră, şi eu, destul de mult lăcaşurile ştiinţei pentru a măsura, prin experienţa noastră, impactul acestor factori asupra comportamentelor cognitive şi conduitelor noastre sociale.

Intens interiorizată de fiecare dintre noi, dimensiunea competitivă a raporturilor sociale se impune ca un fapt real. Dinamicile sociale cărora le dă naştere nu sînt totuşi în întregime orientate către comportamente pozitive. Dacă disputele, punctele de vedere opuse se află la originea efectelor dinamogene, acest lucru nu este adevărat decît în anumite condiţii.

Trebuie, într-adevăr, să concepem structurarea socială a situaţiilor pedagogice punînd în relaţie grupuri de indivizi, pe baze cooperative. Gestiunea relaţiilor colective trebuie să lase loc confruntărilor, dar acestea vor fi cu atît mai benefice cu cît vor fi finalizate printr-o sarcină care să presupună interdependenţa subiecţilor implicaţi.

Ideologia momentului, saturînd adesea cu metafore agresive discursurile de tot felul, alimentează o gravă confuzie în privinţa competiţiei. Această competiţie care există şi trebuie să fie, după părerea mea, cîmpul de aplicare a competenţelor dobîndite, nu poate fi în acelaşi timp baza socială a dobîndirii lor.

Ce înseamnă o competiţie atunci cînd jocurile sînt dinainte făcute? Prea adesea, a confunda originea şi termenul acţiunii înseamnă a-i desemna pe cei care trebuie să piardă, fără a fi sigur de calitatea celor care înving. A favoriza diferenţierea nu înseamnă a institui diferenţa. Dacă profesorul nu trebuie să se simtă vinovat din pricina înzestrării inegale a elevilor pe săi, el trebuie, în schimb, să sesizeze importanţa ei. Situaţiile pedagogice care iau naştere traduc, într-un fel, gradul de conştientizare a actului didactic.

Relaţiile dintre grupuri dau naştere unor reprezentări, evaluări şi comportamente care duc, pe baze categoriale, la favorizarea grupului de apartenenţă. Acest *bias* se află la originea conflictelor, cîteodată destul de serioase, în faţa cărora putem încerca o anume neputinţă atunci cînd trebuie să le găsim o soluţie sau să le menţinem între nişte limite acceptabile. Nesănătoase pentru climatul clasei sau al instituţiei de formare, este totuşi posibil să le atenuăm, să le facem să dispară sau chiar să prevenim apariţia lor. Pentru aceasta, trebuie să ne străduim să:

- propunem şi să definim scopuri supra-ordonate (proiecte comune) care cer, prin definiţie, angajarea egală şi necesară a grupurilor antagoniste;
- mobilizăm apartenenţele încrucişate, făcînd apel la subiecţii grupurilor antagoniste care împărtăşesc, dincolo de categoriile lor actuale diferite, apartenenţe comune. În viaţa socială, mai ales la tineri, implicînd apartenenţe reale sau simbolice multiple, o asemenea strategie este adesea disponibilă;
- într-o perspectivă care vizează anticiparea efectelor unei situaţii competitive prea severe, se poate, de asemenea, înainte de interacţiunea între grupuri, să-i facem pe subiecţi să împărtăşească o soartă comună. Reprezentările anticipative ale unor interacţiuni pozitive astfel provoacate sînt capabile de a preveni comportamentele ostile.

În plus, cunoscînd influenţa prezenţei tuturor membrilor asupra radicalizării poziţiilor liderilor de grup în situaţii de confruntare (mai ales atunci cînd aceşti şefi sînt ameninţaţi) se va evita, pentru rezolvarea conflictelor, convocarea împreună a grupurilor în acelaşi loc şi în acelaşi moment.

În fine, trebuie să ştim că din moment ce amplificarea evidenţei apartenenţei la un grup măreşte diferenţa între grupuri, ea nu garantează astfel solidaritatea în interiorul grupurilor. Într-adevăr, adesea aceste diferenţe variază simultan cu diferenţierea de ceilalţi în interiorul propriului grup de apartenenţă. Fapt care trebuie să ne facă vigilenţi, mai ales în privinţa metodelor sociopedagogice instaurînd o competiţie între două clase, cu obiectivul declarat de dezvoltare a „spiritului de grup" în fiecare elev. Plin de bune intenţii, un asemenea demers dă adesea naştere unui efect contrar celui aşteptat. Să ne amintim că dacă nediferenţierea este căutată pentru a ne proteja, în schimb, căutăm diferenţa pentru noi înşine. Gestiunea echilibrată a relaţiilor dintre grupuri cere deci vigilenţă în privinţa intuiţiilor noastre.

La sfîrşitul capitolului, fiecare are posibilitatea de a-şi formula singur concluziile. Într-adevăr, există o anumită linie de conduită. Nu putem renunţa, pentru structurarea situaţiilor pedagogice, cel mai adesea colective, la o reflecţie asupra mizelor identitare ale căror forme aparente le constituie comportamentele de diferenţiere, dar şi căutarea similitudinii. Astfel, după cum este indispensabil să concepem minuţios progresele didactice, este necesar să nu lăsăm la voia întîmplării organizarea spaţiului social în care se va desfăşura activitatea de învăţare.

Cel care învaţă este un actor şi nu produsul pasiv al determinanţilor săi biologici sau sociali. Comportamentul său este, de asemenea, rezultatul percepţiei pe care o are asupra mediului în care trăieşte şi a modului în care îl organizează. Iată de ce spaţiul socio-educativ trebuie să facă obiectul unui tratament atent şi riguros.

Capitolul IV

Influenţele sociale

- Influenţa şi mizele sale
- A schimba o atitudine: de la persuasiune la angajare
- „Idei" pentru a schimba conduitele
- Conduite pentru a schimba „ideile"
- Conduite pentru schimbarea conduitelor
- Bilanţ şi repere pentru acţiune

Capitolul IV

Influenţele sociale

Atitudinile şi conduitele elevilor, ţinte predilecte ale demersului educativ, ocupă un loc important în judecăţile şi deciziile profesorilor. Recomandările sau chiar regulamentele sînt adesea mai mult decît simple codiciluri ale buletinelor trimestriale sau ale fişelor de evaluare. Toată lumea a constatat, a dorit sau deplîns, la un moment dat, modificarea acestor atitudini. Pe scurt, există, din fericire, o anumită sensibilitate faţă de ele. Ele corespund în bună măsură practicilor educative. În funcţie de obiectele la care se referă, ele trebuie dobîndite, trebuie asigurată menţinerea sau schimbarea lor. Prin urmare, gestiunea, promovarea sau transformarea lor cer să fie transformate în aplicaţii pedagogice.

Variaţia aceleiaşi teme, persuasiunea, ameninţarea, constrîngerea constituie arsenalul de strategii de care dispune şi se foloseşte fiecare educator sau profesor pentru a-i călăuzi pe cei de care răspunde către o „adaptare socială reuşită". Astfel, el luptă împotriva „influenţelor negative", a „atitudinilor deviante", a conduitelor obstinate sau prea labile. Nu poate deci neglija reţelele de influenţă şi de comunicare, după cum nu poate ignora comportamentele de supunere sau de nesupunere.

Pe scurt, a preda înseamnă şi a acţiona asupra conduitelor sociale ale elevilor. Instituţia educativă evaluează de altfel calitatea acestei acţiuni. O atestă rubrica următoare, cunoscută de către toţi profesorii şi avînd un nume evocator : autoritate şi charismă. Cum eu însumi am completat-o, voi prefera să nu-mi pun întrebări asupra criteriilor care ar trebui s-o explice. Să trecem cu vederea această problemă. Dar ceea ce se potriveşte pentru evaluarea elevilor este valabil şi pentru evaluarea profesorilor. Iar *bias*-ul evaluativ nu este exclus prin stabilirea „privilegiului" de a îmbătrîni în instituţie – vechimea în muncă.

A-ţi asigura autoritatea şi a avea charismă nu e uşor. Multora dintre noi, dinamica relaţiilor de influenţă între indivizi sau grupuri ne pare guvernată de o misterioasă alchimie. Nu putem sesiza întotdeauna originea şi amplitudinea unei anume schimbări, a unei anume influenţe. Le regretăm sau ne bucurăm de ele, dar, adesea, le înţelegem prost. Totuşi, le explicăm, aproape invariabil prin personalitatea autorilor ; puternică sau slabă, ea este cea care ne reţine atenţia. Dar lucrurile merg, cu siguranţă, mai departe. Ce învăţăminte poate furniza psihologia socială în această materie şi ce ne poate ea transmite. Cititorul va judeca singur.

Influenţa şi mizele sale

„Procesele de influenţă socială pot fi definite în accepţiunea lor cea mai specifică drept cele care coordonează modificările percepţiilor, judecăţilor, opiniilor, atitudinilor sau comportamentelor unui individ datorită cunoaşterii percepţiilor, judecăţilor, opiniilor etc., altor indivizi" (Doise, 1982, p. 87). Acest citat ne situează de la început în miezul unora dintre problemele capitolului. El instituie, în plus, după cum se va fi observat, raporturi destul de strînse cu cele abordate în capitolul precedent.

Înainte de a prezenta anumite lucrări teoretice şi experimentale circumscrise temei, se impune o importantă remarcă. Este necesar să semnalăm că aceste „jocuri de influenţă" se desfăşoară pe o scenă cotidiană, spaţiu esenţial al existenţei noastre sociale : comunicarea. Presupunînd sisteme verbale şi non-verbale, paraverbale, bogată în activităţi intralocutorii şi interlocutorii, încărcată cu mize sociale, regizată de contracte, ea dă ritm strategiilor noastre de influenţă pe fondul armoniei sau dizarmoniei sociale, la producerea cărora, de altfel, participă.

Considerată de către Moscovici (1984) drept ştiinţă a fenomenelor comunicării şi ideologiei, psihologia socială i-a consacrat întotdeauna o parte importantă a activităţii sale ştiinţifice. Studiată astăzi pentru ea însăşi, într-o problematică fecundă, dintre cele mai actuale în psihologia socială [1]

1. Bogăţia problematicii, care impune conjugarea unor cunoştinţe diverse (lingvistice, semantice, semiologice), ne împiedică să ne lansăm aici într-o sinteză. Cititorul interesat se poate raporta în mod util la referinţele de bază citate.

(Ghiglione, 1981, 1982, 1986 ; Trognon, 1986), noţiunea de „om care comunică social" este productivă pentru procesul didactic. Ea ne dezvăluie importanţa structurilor sociale în care se înscrie, importanţa reprezentărilor în privinţa istoriei, actualităţii sau viitorului său. Astfel, ea ne arată că a comunica nu este niciodată o activitate neutră. Dificultatea de a stăpîni efectele acestei lipse de neutralitate nu ar putea justifica totuşi o anume indiferenţă în ceea ce o priveşte. Într-adevăr, ce altceva este pedagogia decît o activitate de comunicare ? Să revenim la dinamicile de influenţă, la formele şi efectele lor.

Normalizare, conformism, schimbare

De ce ne modificăm şi de ce, uneori, refuzăm să ne schimbăm atitudinile şi comportamentele ? În ce condiţii ? În legătură cu ce ? Schimbarea este superficială sau profundă ? Momentană sau durabilă ? În psihologia socială, toate aceste întrebări şi corelarea modurilor de a fi şi de a face intră în universul cercetării de la origini pînă în zilele noastre. Dacă persistenţa lor nu a fost suficientă pentru a alimenta un corp de răspunsuri teoretice susceptibile de a explica toate fenomenele produse în numele lor, sistemele explicative ale diferitelor tipuri de influenţă devin totuşi, astăzi, din ce în ce mai coerente teoretic şi pragmatic (Moscovici, 1984 ; Mugny şi Perez, 1986).

Dincolo de aceste jocuri de influenţă este vizată schimbarea de atitudine şi de comportament, modificarea cogniţiilor subiectului. Asupra acestui punct vom avea ocazia de a vedea, în a doua jumătate a capitolului, ce raport poate exista între atitudini, cogniţii şi conduite. Dar, pentru moment, să abordăm dinamica acestor jocuri prin intermediul evoluţiei cercetării în psihologia socială.

Începutul unei astfel de expuneri ar trebui să se refere la primele lucrări ale lui Sherif (1935, 1971). Pe baza folosirii efectului autocinetic, acesta va reliza o serie de experiemnte pentru a studia influenţa grupului asupra formării normelor şi atitudinilor. Cîteva cuvinte mai întîi despre efectul autocinetic. Bine cunoscut de astronomi, el poate fi creat cu uşurinţă. „În întuneric complet, fie într-o cameră închisă, fără lumină, fie afară, noaptea, sub cerul liber, atunci cînd nici o altă lumină nu este vizibilă, un mic punct luminos pare a se deplasa în toate direcţiile, rătăcind la întîmplare. Dacă acesta este prezentat de mai multe ori unei persoane, ea poate vedea punctul

luminos apărînd în diferite poziţii..." (Sherif, 1971, p. 208). Folosind această formă de iluzie perceptivă, li se va cere subiecţilor, plasaţi într-o cameră obscură, să evalueze distanţele de deplasare ale unei luminiţe provenind dintr-o fantă minusculă practicată într-o cutie metalică ce adăposteşte o sursă de lumină.

Lipsit de orice reper, singur într-o încăpere, subiectul va ajunge repede în răspunsurile sale la o valoare centrală. Noile judecăţi îi servesc drept puncte de referinţă, iar el construieşte o normă individuală în lipsa oricărei măsuri obiective. Plecînd de la aceste prime rezultate, Sherif va arăta ulterior că prezenţa mai multor subiecţi, care răspund fiecare la rîndul său, produce un fenomen de convergenţă evaluativă interindividuală, conform aceluiaşi proces ce apare în cazul unui singur subiect. Pe scurt, indivizii par a se comporta ca nişte statisticieni. O asemenea explicaţie nu acoperă totuşi realitatea tuturor fenomenelor studiate prin această paradigmă. Astfel, introducerea, de exemplu, a unui subiect care împărtăşeşte sau nu aceleaşi opinii cu subiectul experimentului îl face pe acesta fie să conveargă către cel ale cărui opinii le împărtăşeşte, fie să se îndepărteze de cel cu care se află în divergenţă (Lemaine şi Ricateau, 1972). Aceste rezultate trebuie apropiate de cele ale lui Sampson (v. capitolul III) şi demonstrează, într-un fel, în privinţa judecăţilor perceptive, impactul variabilelor sociale. Fiecare îşi poate imagina, fără a i se prezenta experimentele corespondente şi cunoscînd influenţa opiniilor divergente asupra evaluării amplitudinii deplasării punctului luminos în spaţiu, cum stau lucrurile în evaluarea realităţilor cu o încărcătură valorică mai mare.

Un ultim exemplu asupra acestui subiect. Moscovici şi Neve (1971), reluînd o observaţie a lui Sherif (1937), constată, folosind tot efectul autocinetic, că dacă se prelungeşte interacţiunea subiectului experimentului cu cea a unui complice (un fals subiect, înţeles cu experimentatorul), ale cărui răspunsuri sînt îndepărtate de ale sale, convergenţa prezentată de către subiectul experimental diminuează. De îndată ce complicele este retras, subiectul care îşi continuă singur evaluările reia normele implicate în răspunsurile prealabile ale complicelui. Astfel, insistenţa nu este întotdeauna bună în influenţarea celorlalţi şi, după cum scrie Doise (1982), absenţii au cîteodată dreptate. În aceste chestiuni nimic nu e simplu, după cum vom vedea şi în continuare.

Efectele Asch şi Kelman

Studiile lui Sherif evocate mai sus căutau să determine modificările în convergenţa răspunsurilor diferiţilor indivizi. La rîndul său, Asch (1951, 1958) încearcă să afle condiţiile care îl determină pe un individ să adopte poziţiile altora sau ale unui grup, în afara oricărei presiuni exercitate de către indivizi sau de către grup. Aceste lucrări se află la originea unui număr considerabil de cercetări, întreţinînd o problematică ce cunoaşte astăzi, după cum se va vedea, o dezvoltare formidabilă.

Paradigma experimentală a lui Asch este următoarea : subiecţii au sarcina de a evalua rigle de lungimi variabile comparîndu-le cu o riglă etalon. Un control prealabil permitea să se îndepărteze orice ambiguitate în privinţa acestor comparaţii. În timpul experimentului, cîţiva subiecţi complici emit, fiecare la rîndul său şi înaintea subiectului experimental (de fapt, acesta intervine penultimul în ordinea răspunsurilor), răspunsuri în mod evident greşite. Rezultatele indică, la ceva mai mult de o treime dintre subiecţi, răspunsuri afectate de răspunsul incorect al majorităţii membrilor grupului, deşi evaluarea corectă nu prezenta, în realitate, nici o dificultate.

Este interesant de ştiut că asemenea rezultate mergeau împotriva ipotezelor lui Asch, pentru care individul, fiinţă raţională prin esenţă, este înarmat pentru a rezista influenţei atunci cînd ştie că ceilalţi greşesc. Iată de ce cercetătorul îi interoghează pe subiecţi la finalul experimentului. Rezultă din acest demers fenomenologic că subiecţii care au rămas independenţi au trăit o stare de nelinişte : experimentul nu cadra cu ideea că o eroare nu poate fi colectivă.

Cît despre ceilalţi, care au adoptat punctul de vedere eronat al grupului, doar un foarte mic număr pare surprins de faptul că a dat un răspuns incorect ; în schimb, majoritatea era din plin conştientă de ceea ce făcea. Subiecţii doreau pur şi simplu să nu se distingă de grup, să nu apară ca devianţi. Aceasta este expresia unui comportament complezent, o formă de influenţă superficială şi nu o modificare reală a credinţelor subiectului. Rămîne totuşi adevărat că un mic număr dintre ei par să fi fost „cu adevărat influenţaţi". Vom vorbi, în legătură cu acest fenomen în ansamblul său, de un efect majoritar, de o formă de influenţă legată de conformism, în măsură a se manifesta în diferite moduri, după cum a arătat un experiment mai vechi al lui Kelman (1958).

Căutînd să studieze experimental condiţiile în care apare procesul de influenţă în raport cu apartenenţele categoriale, Kelman operează mai multe distincţii între formele de conformism. Astfel, el ia mai întîi în considerare complezenţa. Ea ţine de situaţiile în care acordul nu este decît aparent, avînd doar funcţii instrumentale. În acest caz, singurul obiectiv al subiectului constă doar în căutarea aprobării grupului şi într-o strategie vizînd să evite consecinţele unui comportament prea deviant. Convingerile şi credinţele nu ar suferi aici nici o modificare. În plus, un raport de putere coercitiv ar facilita condiţiile de apariţie a acestui tip de influenţă.

El ia mai apoi în considerare procesul de identificare, proces fondat pe dorinţa de a promova sau de a păstra relaţii pozitive cu sursa de influenţă. Este cazul, de exemplu, atunci cînd un grup foarte vizibil exercită o atracţie asupra unui individ. Acest proces se află chiar la baza pedagogiei.

El distinge, în fine, procesul de interiorizare, proces susceptibil de a produce o modificare a credinţelor sau o influenţă durabilă, chiar în absenţa oricărei relaţii directe sau simbolice cu sursa de influenţă. Condiţia de apariţie este asigurată de marea credibilitate a sursei, autoritate morală sau ştiinţifică unanim recunoscută, de exemplu. Iată şi ilustraţia experimentală : subiecţii, studenţi negri într-un colegiu pentru negri, în contextul legii pentru integrarea rasială a şcolilor în Statele Unite, trebuie să asculte un mesaj radiofonic. Exprimînd o poziţie segregaţionistă, deci contrară convingerii lor, mesajul afirmă necesitatea perenizării anumitor instituţii private pentru negri, pentru a se menţine tradiţia şi cultura.

Într-o primă condiţie, autorul mesajului este prezentat ca fiind „preşedintele fundaţiei naţionale pentru colegiile de negri" şi anunţă că refuzul propunerii sale, de către studenţi, ar putea antrena suprimarea finanţării colegiului. La baza jocului de influenţă operează raportul de putere.

Într-o a doua condiţie, autorul mesajului este identificat ca fiind responsabilul unei organizaţii militante studenţeşti pentru elaborarea unei legi anti-segregaţioniste. În acest caz se activează identitatea de apartenenţă. Într-o a treia condiţie, în fine, mesajul este emis de către un profesor de rasă albă, eminent istoric, unanim recunoscut şi apreciat pentru competenţele sale ştiinţifice. Prestigiul şi competenţa organizează aici jocul de influenţă.

Diferitele măsurători ale influenţei sînt realizate în diverse condiţii. Influenţa este mai întîi sesizată imediat după ascultarea mesajului, răspunsurile subiectului fiind nominale şi, în plus, trimise autorului mesajului. Apoi, relevate imediat după ascultarea mesajului, răspunsurile sînt, de această dată, anonime. În fine, culese la cîteva săptămîni după ascultarea mesajului, răspunsurile nu sînt supuse nici unei alte exigenţe.

Rezultatele pun în lumină o influenţă importantă la prima evaluare, oricare ar fi autorul mesajului. La a doua evaluare, locutorul care nu are mijloace de control nu obţine mai multă influenţă, spre deosebire de celelalte condiţii. Cea din urmă evaluare relevă doar influenţa profesorului.

Ce se poate spune despre o asemenea configuraţie ? Mai întîi, că relaţia de putere coercitivă nu provoacă decît o schimbare la suprafaţă, apoi că identificarea cu grupul nu are efect decît atîta vreme cît acesta rămîne vizibil, în fine, că subiecţii au interiorizat valorile legate de prestigiu şi de competenţa ştiinţifică recunoscută, singur profesorul avînd o influenţă oarecum decontextualizată.

Această descriere a unui experiment deja vechi, puţin cam lungă, în afara faptului că sugerează destul de bine un raport între influenţa socială şi apartenenţa la grup, are meritul de a arăta că există „influenţă şi influenţă". În fine, cunoaşterea anumitor determinanţi ai acordului de complezenţă, mai ales a celui legat de relaţiile de putere ce includ într-o oarecare măsură coerciţia, nu este fără îndoială lipsită de interes explicativ pentru anumite deziluzii pedagogice.

Pe scurt, aceste lucrări şi cele ale lui Asch evidenţiază riscul de a avea de acceptat, de la început, un efect de influenţă pe baza observării a ceea ce este spus sau făcut de către subiectul luat drept ţintă. Fenomenul este adevărat, vom vedea, atît pentru o influenţă emanînd de la o sursă majoritară, cît şi de la o sursă minoritară.

Efectul Moscovici şi influenţa minoritară

Amintiţi-vă de numărul mic de subiecţi din experimentul lui Asch care, adoptînd poziţia eronată a grupului, sînt surprinşi că răspunsul lor este incorect. Acest fapt nu i-a scăpat lui Moscovici, care propune răsturnarea problemei. De fapt, argumentează autorul, complicii din cadrul experimentului, mai numeroşi decît subiecţii experimentali, nu sînt decît o majoritate demografică redusă la condiţiile intrinseci ale situaţiei experimentale. Or, paradigama lui Asch opune percepţiilor corecte ale subiecţilor răspunsurile

eronate ale complicilor. Dar norma socială generică exterioară, de care subiecţii nu se debarasează la intrarea în laborator, nu este acest răspuns evident absurd. Ceea ce afară este mai mic nu poate fi aici mai mare. Pe această bază, Moscovici propune să se considere că, în ceea ce priveşte norma socială generică, complicii, majoritari în situaţia experimentală, sînt o entitate minoritară definind, eventual, o influenţă cu acelaşi nume.

Într-un experiment celebru, Moscovici, Lage şi Naffrechoux (1971) se consacră studierii influenţei minoritare. Într-o paradigmă cunosută sub numele „verde-albastru", cercetătorii propun subiecţilor un experiment asupra perceperii culorilor. După ce se verifică faptul că fiecare distinge în mod convenabil albastrul de verde, ei proiectează pe un ecran un diapozitiv albastru (perfect identificat de către grupul de control). Doi subiecţi (complici ai experimentatorului), infiltraţi printre alţi cinci, anunţă la fiecare prezentare a diapozitivului că acesta este verde şi repetă această afirmaţie de-a lungul experimentului. Rezultatele arată pentru mai mult de 8% dintre subiecţii experimentali influenţa complicilor minoritari. Mergînd şi mai departe, Moscovici *et al.*, folosind toată gama cromatică albastru - verde, constată o modificare a pragurilor perceptive ale subiecţilor influenţaţi. Aici începe studiul efectelor latente şi subterane ale influenţei minoritare.

Puţin contează discuţiile în jurul paradigmei experimentale a lui Moscovici (Doms, 1978), aceste rezultate aflîndu-se la originea a numeroase lucrări care ajung astăzi să conecteze modele diferite de influenţă (Moscovici, 1979, 1984; Mugny, 1982, 1983; Mugny şi Perez, 1986; Moscovici şi Mugny, 1987; Paicheler, 1986).

Se vor reţine din aceste lucrări, ale căror rezultate vădesc o remarcabilă convergenţă, cîteva afirmaţii suficiente pentru a înţelege complexitatea şi interesul acestor dinamici de influenţă; fie că este vorba de judecăţi perceptive, sociale sau de interacţiuni directe între indivizi.

Aceste propuneri nu au aici altă valoare decît sugestivă şi introductivă; nu putem, din raţiuni de spaţiu, să prezentăm bazele lor teoretice şi demersurile experimentale. Ele sînt numeroase şi diverse, articulînd niveluri diferite de explicaţie. În plus, ordonează universul teoretic al psihologiei sociale a influenţelor.

Iată, pe scurt, două formulări ilustrative.

- Influenţa unei majorităţi se manifestă mai ales la nivel superficial sub forma unei complezenţe: „Se tinde către acceptarea deschisă a ceea ce avansează majoritatea atîta vreme cît aceasta este prezentă sau salientă psihologic. Dar de îndată ce nu mai este astfel, această influenţă dispare" (Mugny şi Perez, 1986, p. 14). Acest tip de influenţă, fiind superficială, nu durează şi nu corespunde nici unei schimbări în profunzime.
- Invers, influenţa unei minorităţi este slabă sau chiar nulă la un nivel direct (de exemplu, imediat după stabilirea poziţiei). Este, într-adevăr, dificil de adoptat un punct de vedere minoritar, şi încă şi mai dificil să o facem imediat. Totuşi, impactul acestui punct de vedere se regăseşte mai tîrziu sau la nivel latent, spre deosebire de efectele imediate şi manifeste ale influenţei majoritare. De ce? Se poate considera, pe scurt, că acordul cu o sursă majoritară nu antrenează descalificarea socială, ci dimpotrivă. În consecinţă, obiectul la care se referă relaţia de influenţă nu impune un examen atent, astfel încît, incomplet abordat din punct de vedere cognitiv, greutatea sa informaţională este slăbită. Adeziunea socială, cvasiimediată, cu sursa de influenţă majoritară, „înghite" tratamentul cognitiv al conţinuturilor. Acordul cu sursa nu ne spune cîteodată nimic asupra calităţii acestui acord. În schimb, dificultatea de a adera imediat la o sursă minoritară, din pricina riscurilor de descalificare socială pe care le poate antrena, lasă eventual loc unui tratament cognitiv al obiectului-suport al relaţiei de influenţă. Fie şi numai pentru a-i nega valoarea datorită conflictului psihosocial pe care îl provoacă. Din acest tratament poate lua naştere, printr-un proces lent şi complex (cf. autorii citaţi) un acord parţial sau mai puţin parţial cu „obiectul litigiului". Se instalează în acest caz o influenţă care, deşi întîrziată, este cu atît mai durabilă.

Astfel, dezaprobarea manifestă, opoziţia deschisă, eventual argumentată, faţă de sursele de influenţă minoritară nu prezic deloc respingerea ideilor lor în timp. Căile influenţei minoritare sînt mai ascunse decît cele ale influenţei majoritare: „Nu preluăm poziţii minoritare, nu le imităm. Le transformăm, le reconstruim, şi ceea ce se interiorizează pînă la urmă este restructurarea mentală pe care aceste idei au suscitat-o şi orientat-o" (Mugny şi Perez, 1986, p. 177).

Insuficientă, reductivă, parţială, prezentarea acestor cîteva propuneri nu poate da, de una singură, măsura muncii teoretice şi experimentale realizate în domeniul jocurilor de influenţă. Totuşi, sper că ne va fi îngăduit să dovedim complexitatea lor. În acelaşi timp, prezentarea va fi atras atenţia

cititorilor asupra riscurilor de eroare legate de o lectură prea grăbită a comportamentului ţintelor şi surselor de influenţă.

Astfel, satisfacţia legitimă înregistrată ca urmare a modificării unei opinii, atitudini sau comportament al unui individ sau al unui grup pe care vrem să-l vedem schimbîndu-se trebuie temperată. Este necesar, în orice caz, să ne întrebăm dacă schimbarea nu se datorează mai mult complezenţei decît unei adevărate transformări a cogniţiilor, mai ales dacă aceasta este obţinută în situaţie coercitivă. La fel, nu trebuie să ne bucurăm sau să ne întristăm prea repede pe baza unei aparente respingeri, eventual argumentate şi încăpăţînate, a unei lipse de schimbare sub influenţă minoritară. Refuzul manifest al ideilor minoritare nu compromite în mod necesar adoptarea lor ulterioară, atunci cînd nu pregăteşte o adevărată convertire! (Moscovici, 1980; Moscovici şi Mugny, 1987).

Aceste diferite efecte nu sînt, evident, după cum îşi poate imagina fiecare, fără legătură cu anumite caracteristici specifice minorităţii şi majorităţii. Astfel, de exemplu, influenţa va fi mai mult sau mai puţin importantă în funcţie de conotaţiile pozitive sau negative ale diferitelor atribute ale unei minorităţi. Sau – eram pe punctul de a scrie „în acelaşi timp", într-atît aceste aspecte au fost abordate de către cercetători – se va nota o mai mare influenţă a minorităţii în funcţie de comportamentul său mai suplu (flexibil) într-un context de originalitate şi, totodată, reducerea influenţei sale în cazul unui comportament mai rigid într-un context de devianţă.

Pe scurt, „aceste jocuri de influenţă" sînt de asemenea mize identitare, iar puterea, reală sau simbolică, persuasivă sau coercitivă, este adesea cheia lor de boltă. Ele traduc astfel efectele pe care le au în circulaţia ideilor, marcînd în acelaşi timp rezistenţele, sensibilităţile, simulările noastre în privinţa inovaţiei. „Nu e întotdeauna bine să facem ce credem", nu e întotdeauna simplu să acceptăm public un comportament sau un punct de vedere al unui minoritar, deşi ne atrage. Ascultînd în tăcere de normele şi de „buna influenţă", adoptăm un comportament de complezenţă, în asemenea măsură încît ne temem adesea pînă şi de umbra noastră. De aceea trebuie să acceptăm existenţa minorităţilor şi să ne bucurăm de ea. Pentru a încheia, aş dori să-l citez pe Moscovici: „În acest curent de cercetare asupra influenţei sociale, în evoluţie constantă, progresul fundamental a constat în depăşirea ordinii fictive a aparenţelor, a evidenţei faptelor care îşi poartă singure semnificaţia, pentru a lumina profunzimile acestor procese în toată bogăţia şi complexitatea lor" (1984, p. 166). Demersul educativ, obligatoriu pragmatic, ar trebui, mi se pare, să se inspire dintr-o concepţie de această natură. Fiind vorba de jocuri de influenţă, sper să fi trezit cel puţin gustul cititorului.

A schimba o atitudine: de la persuasiune la angajare

Începem un alt paragraf, dar nu putem părăsi această temă. Într-adevăr, va fi în continuare vorba de influenţă şi de procese de influenţă, dar ne vom consacra aici unei componente aparte a ţintei de influenţă: atitudinea. Recenzarea lucrărilor asupra schimbării de atitudine ar fi o sarcină prea grea şi probabil prea puţin utilă. De altfel, tema este parcursă şi dezvoltată în toate manualele serioase. Iată de ce, după o scurtă ilustrare a domeniului, vom acorda o atenţie aparte unor teorii: teoria disonanţei cognitive şi teoria angajamentului. Obiectivul este punerea în lumină, pe cît posibil, a raportului între conduitele individului şi credinţele, opiniile, valorile pe care le poate exprima.

Atitudinea: în lipsa unei definiţii, un punct de reper

Construcţie ipotetică, instrument conceptual elaborat de către psihologi, atitudinea a fost pînă acum prost definită, poate tocmai dintr-un exces de definiţii: „nu există probabil concepte care să fi făcut obiectul atîtor definiţii diferite" (Montmollin, 1984, p. 92). Ea nu este un obiect care poate fi intuit în mod direct. Prin urmare, o sesizăm cu ajutorul a numeroşi indicatori, opinii, comportamente, afecte... dar şi cu instrumente specifice: scările de atitudine[1]. Reţinem deci pentru subiectul nostru că atitudinea ţine de o dispoziţie de a reacţiona în mod favorabil sau defavorabil la un obiect oarecare. În consecinţă, ea acoperă mai multe dimensiuni: evaluative (cred

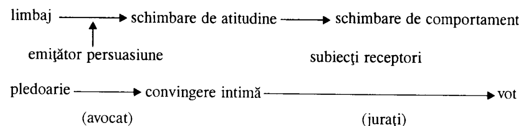
1. Psihologii sociali au construit numeroase instrumente de măsură pentru estimarea atitudinii. O prezentare completă poate fi găsită în numărul colecţiei „Que sais-je" consacrat atitudinilor, semnat de Thomas şi Alaphilippe (1983).

că e bine sau nu, consider interesant sau nu), afective (îmi place sau nu), conative (voi face sau nu). La nivel psihosociologic atitudinea se prezintă, într-un fel, ca o variabilă intermediară între o situaţie şi răspunsul individului în chestiune la această situaţie. Prin urmare, se înţelege cu uşurinţă interesul de a modifica atitudinea unei persoane dacă dorim să o vedem adoptînd o nouă conduită în privinţa cutărui sau cutărui obiect. Lucrările de cercetare realizate în psihologia socială nu sînt de altfel complet independente de o dimensiune pragmatică de această natură. Ele se sprijină în principal pe ipoteza, apărată de numeroşi teoreticieni, a unei legături directe între atitudini şi conduite. Ipoteza traduce concepţia conform căreia individul ar fi înclinat să stabilească un univers de consistenţă între unele şi celelalte. Altfel spus, am fi în mod „natural" antrenaţi să ne punem de acord conduitele şi atitudinile (opiniile, valorile etc.). Din această nevoie de consistenţă intra-psihică ar rezulta un număr de procese vizînd să stabilească sau să menţină echilibre, consonanţe, non-contradicţii. Pe această temă, am putea întreprinde o dezbatere teoretică, deja deschisă şi întreţinută de altfel, dar ar însemna să ieşim din cadrul prezentei lucrări. De aceea, vom reţine ca reprezentare de bază imaginea unui individ care, oricare ar fi ideea ce îl animă, căutarea echilibrului sau a dezechilibrului, este întotdeauna obligat, la un moment dat, să găsească un acord minim între ceea ce face şi ceea ce gîndeşte şi invers. Să nu înţelegem prin aceasta că face întotdeauna ce gîndeşte şi că întotdeauna gîndeşte ceea ce face. Pe scurt, nici în acest caz lucrurile nu sînt simple.

„Idei" pentru a schimba conduitele

Să ne imaginăm, lucru nu prea dificil, că doriţi să modificaţi atitudinile elevilor, copiilor sau colegilor dumneavoastră faţă de muncă. Cum veţi face? Probabil, discutînd cu ei, după ce veţi fi stabilit argumentele şi veţi fi ales locul şi momentul care vi se par cele mai propice pentru a-i convinge să privească altfel munca şi atributele ei. Prin acest demers, nu veţi face nimic altceva decît să aplicaţi modelul de comunicare persuasivă care consideră schimbarea de atitudine ca pe un rezultat al unui proces de persuasiune, aplicat instrumentului numit limbaj.

Psihologia socială a inclus de multă vreme acest proces ca obiect de studiu. Problematica lui se poate traduce prin intermediul unei scheme numite „schema avocatului" (Beauvois şi Joule, 1981, p. 21).



Pe baza acestei scheme se înţelege cu uşurinţă din ce motiv cercetările s-au referit în principal la eficacitatea comparată a diferitelor forme de comunicare, la mesaj, la caracteristicile emiţătorului şi receptorului etc. Iniţiate de şcoala de la Yale (Hovland, Janis şi Kelley, 1953; Hovland şi Janis, 1959), numeroase lucrări au avut obiectivul de sesiza, cu o precizie cît mai mare, modul în care trebuie să se prezinte aceste diferite elemente pentru a produce comunicarea cea mai convingătoare. Iată cîteva concluzii ilustrative:

Caracteristicile emiţătorului

Competenţa şi credibilitatea emiţătorului au putut fi puse în lumină ca atribute în mare măsură determinante pentru influenţa mesajului (Hovland şi Weiss, 1951; Aronson şi Golden, 1962). Totuşi, gradul competenţei, de exemplu, depinde mai puţin de cel care o posedă decît de cel care o atribuie. Prin urmare, trebuie mai degrabă să pari decît să fii expert, importantă fiind competenţa cu care sîntem investiţi.

Simţul comun admite cu uşurinţă ideea de a recunoaşte ca normală ponderea credibilităţii sursei într-un proces de influenţă. Hovland şi Weiss (1951) au testat totuşi în mod ştiinţific această idee care a scandalizat multă lume. Ei au prezentat studenţilor patru comunicări diferite, asupra unor teme diferite, precum utilitatea fabricării submarinelor atomice sau influenţa televiziunii asupra publicului. Două comunicări i-au fost atribuite lui Oppenheimer, eminent fizician şi sursa cea mai credibilă cu putinţă. Celelalte două comunicări au fost atribuite ziarului rus „Pravda", sursă, veţi fi de acord, puţin credibilă în Statele Unite. Rezultatele sînt elocvente: măsura

atitudinilor, înainte şi după mesaj, arată o schimbare în direcţia mesajului lui Oppenheimer, şi lipsa de influenţă a mesajului provenind din „Pravda". În plus, 96% dintre subiecţi consideră că argumentele lui Oppenheimer sînt juste, pe cînd doar 69% admit acest lucru atunci cînd argumentele provin din „Pravda". Cît „zgomot" pentru un lucru evident, veţi spune. Nu-i chiar atît de sigur. Într-adevăr, căutînd să determine durata influenţei, cercetătorii au realizat măsurarea la cîteva săptămîni după expunerea mesajului şi au descoperit că efectul se inversase! Impactul mesajului cu înaltă credibilitate se diminuase, în timp ce acela al mesajului cu slabă credibilitate crescuse. Acest efect, cunoscut în literatură sub numele de *sleeper effect* şi tradus astăzi prin *efect întîrziat,* este interesant de observat. El a fost explicat în termenii unui proces de disociere. După o vreme, nu ne mai amintim de mesaj, ci doar de autor. De fapt, testînd această ipoteză, cercetătorii au decoperit că reiterînd identitatea emiţătorului, efectul întîrziat este blocat. Totuşi, cititorul atent al primei părţi a prezentului capitol poate privi acest efect dintr-o perspectivă influenţă majoritară/influenţă minoritară. Oppenheimer nu exercită oare în mod simbolic o influenţă majoritară faţă de „Pravda"? Prin urmare, adeziunea socială imediată la Oppenheimer este de natură a „înghiţi" mesajul însuşi. Invers, fiind problematică, adeziunea socială la „Pravda" lasă mesajul salient, deschizînd astfel calea unei influenţe întîrziate. Acesta este un nou exemplu al complexităţii proceselor de influenţă.

Tipurile de argumentare

Cum trebuie să argumentăm? Sau, altfel spus, cum trebuie să expunem raţiunile şi faptele pentru a ne justifica punctul de vedere şi a-l convinge pe celălalt? Trebuie doar să expunem elementele în favoarea punctului de vedere apărat (argumentare unilaterală) sau să expunem în acelaşi timp raţiunile pentru şi contra (argumentare bilaterală)? În perspectiva unor răspunsuri la aceste întrebări, Hovland, Lumdsaine şi Scheffield (1949) prezintă oamenilor din trupă două mesaje, în scopul de a-i convinge pe soldaţii armatei americane că, în ciuda a ceea ce cred, războiul cu japonezii poate dura multă vreme. Cel dintîi prezintă argumentele dintr-o singură direcţie: dificultatea terenului, antrenamentul puternic al japonezilor etc. În al doilea mesaj se adaugă argumente contrarii: armata americană reprezintă o forţă considerabilă etc. Două sute de oameni supuşi fiecărui mesaj estimează apoi durata războiului. Rezultatele indică eficacitatea mesajului în funcţie de calitatea auditoriului. Într-adevăr, argumentaţia bilaterală este mai eficace în cazul subiecţilor mai instruiţi, în timp ce în faţa unui auditoriu mai puţin instruit argumentaţia unilaterală apare ca fiind mai pertinentă.

Care sînt concluziile unei dezvoltări argumentative?

La această întrebare rezultatele empirice dau răspunsurile următoare: la subiecţii care au un nivel intelectual ridicat, persuasiunea este mai puternică în cazul unui mesaj cu concluzie implicită (Cooper şi Dinermann, 1951). Dimpotrivă, în faţa unui auditoriu mai slab intelectual, o concluzie explicită pare mai eficace. Dar, după cum remarcă Montmollin (1984), s-a putut observa, cu condiţia de a lăsa să se scurgă un timp între sfîrşitul mesajului şi chestionarul de atitudine final, că, indiferent de nivel, indivizii sînt mai uşor convinşi de un mesaj ale cărui concluzii le trag singuri. Trebuie revelată aici importanţa sentimentului de libertate, efectele acestuia fiind măsurate puţin mai departe în acest capitol. În fine, procedura concluziei implicite are aparent o mai mare eficacitate în cazul receptorilor foarte motivaţi şi foarte angajaţi în problema care face obiectul comunicării.

Influenţa prin intermediul fricii

În speranţa de a da mai multă greutate cuvintelor noastre, avem tendinţa, în anumite circumstanţe, de a suscita frica celuilalt. Această problemă a dat naştere la numeroase studii (Leventhal, 1970). Ele au confirmat, în general, influenţa apelului la frică asupra atitudinilor şi conduitelor de toate felurile şi în domenii diferite de aplicare: tabagism, igienă dentară, securitate rutieră. În ciuda acestor rezultate, nici aici lucrurile nu sînt simple. Într-adevăr, eficacitatea mesajului ce inspiră un sentiment de frică depinde de circumstanţe. Astfel, ea este legată mai ales de prezenţa sau absenţa unor mijloace de a rezolva problema ridicată (Janis şi Feshbach, 1953). Mesajul trebuie să indice cum trebuie evitat pericolul evocat (de exemplu, în bolile transmisibile pe cale sexuală). Dacă mesajul nu prezintă o soluţie eficace, efectul poate fi contrar celui căutat şi, prin urmare, printr-o mişcare de bumerang, poziţiile iniţiale sînt întărite.

Comunicarea perturbată

Chiar dacă distragerile produc, în general, perturbaţii în comunicare, se întîmplă totuşi ca ele să aibă un efect pozitiv atunci cînd sînt minore. Astfel, ele pot spori efortul de ascultare. Dar, mai ales, se ştie că obligaţia de a face un efort de înţelegere îngreunează elaborarea şi controlul propriilor contra-argumente (Baron, Baron şi Miller, 1973). A distrage atenţia receptorului poate deci spori puterea de persuasiune a emiţătorului.

Tematica de cercetare, a cărei prezentare am făcut-o pe scurt, se sprijină în bună măsură pe o problematică de argumentare, aflată în succesiunea retoricii şi a marilor oratori. Chiar implicată în situaţii sociale, ea suportă în bună măsură concepţia unui individ mai degrabă raţional, care cîntăreşte argumentele şi contraargumentele. Or, chiar dacă individul este într-adevăr astfel, el nu se reduce numai la atît, iar conduitele sale nu sînt poate întotdeauna precedate de adoptarea unei atitudini. Vom reveni asupra acestui lucru. Pentru moment, cele cîteva rezultate evocate în cadrul comunicării persuasive sînt suficiente pentru dovedi caracterul cel puţin compozit al influenţei discursive. Deşi putem găsi pe alocuri (Jowet şi O'Donnel, 1986) elemente capabile de furniza un ghid al persuasiunii, complexitatea factorilor care intră în joc este de asemenea natură încît convingerea unui auditoriu nu poate fi asigurată fără efort, prin simpla cunoaştere a parametrilor comunicării persuasive. Ar trebui, în plus, să cunoaştem perfect efectele interacţiunii lor. În lipsa acestui fapt, putem totuşi să nu angajăm demersuri persuasive la întîmplare. Este într-adevăr important să nu pieredem din vedere, după cum subliniază Ghiglione, că „în măsura în care orice schimb comunicativ are anumite mize sau participă la construirea unei realităţi, el este... tentativă de alienare a unuia prin celălalt şi/sau a celuilalt printr-unul, adică tentativă de a impune o lume posibilă care să asigure unuia sau celuilalt stăpînirea mizelor" (1986, p. 103).

Conduite pentru a schimba „ideile"

După cum indică titlul, intrăm aici într-o problematică ce propune o răsturnare a raportului dintre atitudine şi conduită, cea dintîi apărînd ca posibil produs al celei de-a doua. Schimbarea de atitudine devine atunci consecinţa unei supuneri comportamentale. Într-adevăr, atunci cînd circumstanţele ne

fac să adoptăm un anumit comportament pe care nu l-am fi aplicat în afara lor, doar cu preţul naşterii unei culpabilităţi definitive, frizînd patologia, în privinţa „slăbiciunii noastre", trebuie să găsim mijlocul de a stabili un univers consistent, ocultat uneori de o contradicţie între fapt şi gîndire.

Oricine va recunoaşte că s-a aflat, la un moment dat, într-o configuraţie de o asemenea natură. Cine nu a acţionat măcar o dată mai înainte de a gîndi ? ! ... Un mod de a ieşi din acest impas poate consta în găsirea unui justificări a conduitei, punîndu-ne în acord cu ea opiniile, valorile noastre etc.

În teoria disonanţei cognitive vom găsi elementele utile ilustrării şi discutării acestei problematici. Propusă de Festinger, în 1957, teoria, în ciuda a numeroase critici, s-a dovedit a fi un obiect de studiu privilegiat al psihologilor sociali. Cooper şi Croyle (1984) recenzează cel puţin o mie de articole pe această temă. După ce fost trecută sub tăcere în cursul ultimului deceniu, ea revine, în zilele noastre, pe scena ştiinţifică (Beauvois, Joule, 1981 ; Joule, 1986 ; Joule şi Beauvois, 1987 ; Clémence, 1988). Întoarcere care a produs, după cum se va vedea, progrese remarcabile în explorarea unor căi noi în domeniul raporturilor între conduitele sociale şi cogniţii (Beauvois, Joule şi Monteil, 1987, 1988).

Elementele esenţiale ale teoriei

Acestea sînt simple. Individul, în faţa unor elemente simultane de cunoaştere care, din diferite motive, nu se acordă între ele, va fi obligat să facă un efort pentru a le corela mai bine. În alţi termeni, atunci cînd în raportul dintre două elemente cognitive (comportamente, credinţe, opinii, sancţiuni...) unul implică negarea celuilalt, individul va suferi o stare de disonanţă, urmată de un proces de reducere a acestei disonanţe. Incompatibilitatea celor două elemente nu este, evident, de ordin sociologic, ci de ordin psihologic (de exemplu, faptul de a fuma şi faptul de a şti că fumatul sporeşte riscul de cancer). Disonanţa este astfel definită de către Festinger ca o stare penibilă datorată prezenţei simultane a două cogniţii inconsistente. Pentru a restabili consistenţa, indivizii ar fi deci înclinaţi să reducă această stare de disonanţă perturbatoare, mai mult sau mai puţin penibilă în funcţie de dimensiunea disonanţei. Astfel, dimensiunea disonanţei, exprimată prin raportul : numărul şi importanţa elementelor disonante/numărul şi importanţa elementelor disonante + numărul şi importanţa elementelor consonante,

sporeşte pe măsură ce cogniţiile cresc în importanţă. Cu cît disonanţa este mai ridicată, cu atît motivaţia de a o reduce este mai puternică.

Deşi simplă ca formulare, această teorie [1] a servit ca bază pentru prezicerea a numeroase comportamente umane, înainte de a fi amplificată şi îmbogăţită, în lucrări recente pe care le vom aborda ulterior. Pentru moment, să luăm în considerare cîteva exemple ilustrînd în acelaşi timp varietatea atitudinilor susceptibile de a provoca disonanţa şi diferitele moduri de a o reduce.

Disonanţa ca o consecinţă a deciziilor luate

Dacă un individ alege un mod de acţiune dintre mai multe posibile, probabil că va simţi disonanţa. Într-adevăr, rareori alternativa reţinută este total pozitivă, iar cea respinsă total negativă. Prin urmare, cunoaşterea aspectelor negative ale alternativei alese intră în disonanţă cu alegerea ei. În acelaşi timp, cunoaşterea aspectelor pozitive ale alternativei excluse este în disonanţă cu respingerea sa. În consecinţă, teoreticienii disonanţei prezic că după o decizie individul se va convinge că alternativa reţinută este şi mai interesantă decît credea. Rezultatele experimentale (Brehm, 1959) confirmă această predicţie.

Disonanţa ivită dintr-o tentaţie

Dacă, pentru a obţine o recompensă, un individ face un lucru pe care îl dezaprobă, cunoaşterea acestei acţiuni se află în disonanţă cu ideea de a fi recurs la un astfel de comportament pentru a o realiza. Un mod de a reduce disonanţa poate fi, pentru el, schimbarea de atitudine faţă de valoarea acestei acţiuni, adică încercarea de a se convinge pe sine că aceasta nu este atît de condamnabilă pe cît pare. Predicţia autorizată de teoria disonanţei cognitive este că un individ, după ce a făcut un lucru, în ochii lui condamnabil, va avea faţă de acesta o atitudine mai indulgentă decît înainte. Dacă, în schimb, individul refuză acest act, cunoaşterea recompenselor la care, de fapt, a renunţat intră în disonanţă cu cunoaşterea comportamentului său. Aici teoria prezice că individul care a rezistat la realizarea acestei acţiuni va avea, faţă de aceasta, o atitudine mai severă decît înainte. În plus, amploarea acestei

1. Se pot găsi numeroase prezentări în franceză (Poitou, 1974 ; Doise, Deschamps şi Mugny, 1978, capitolul 14 ; Leyens, 1979, p. 91 şi următoarele ; Beauvois şi Joule, 1981, capitolul 2).

disonanţe ar fi cu atît mai mare cu cît recompensele la care a renunţat sînt mai ridicate. Aceste ipoteze au fost verificate de către Mills (1958), într-un experiment realizat cu copii din clasele primare.

După măsurarea atitudinilor copiilor faţă de actul de a trişa, ei sînt puşi să participe la un concurs dotat cu un premiu variabil, mare sau mic, în funcţie de grupuri. În timpul desfăşurării concursului, condiţiile erau de aşa natură încît era posibil să trişezi. Unii au făcut-o, alţii nu. Da, deja ! A doua zi, copiii sînt chestionaţi pentru a se şti ce cred despre actul de a trişa. Conform predicţiilor, „copiii trişori" deveniseră mai indulgenţi, în timp ce copiii care nu trişaseră deveniseră mai severi în privinţa acestui act. În plus, trişorii din condiţia experimentală ce presupunea un premiu nu prea însemnat îşi modificau mai mult atitudinea decît cei din condiţia ce presupunea un premiu mare. La fel, cei din condiţia dotată cu un premiu mare care nu trişau vădeau o mai mare severitate faţă de acest lucru decît cei corecţi din condiţia experimentală ce presupunea un premiu modest.

Disonanţa ca o consecinţă a efortului

Atunci cînd un individ depune eforturi foarte mari pentru a ajunge la un rezultat pe care în cele din urmă nu îl obţine, el va încerca disonanţa. Cunoaşterea faptului că a făcut eforturi importante se va afla în disonanţă cu cunoaşterea faptului că nu are nici un profit. Aici reducerea disonanţei cognitive constă în găsirea unui element al situaţiei căreia individul îi poate acorda o anume valoare. Aronson (1959) imaginează un plan experimental şi verifică această ipoteză.

Subiecţii săi trebuie să realizeze o sarcină compusă din mai multe probe pentru a obţine o recompensă. Fiecare dintre subiecţi, în cursul experimentului, era recompensat numai pentru o probă din trei. Pentru jumătate din subiecţi, probele reclamau puţine eforturi, pe cînd pentru cealaltă jumătate ele cereau un cost ridicat în investiţii personale. La fiecare probă recompensată subiectul primea o cutie roşie care conţinea bani, iar pentru probele nesancţionate, o cutie verde goală. Măsurătoarea era realizată asupra diferenţei eventuale de atracţie relativă a subiecţilor pentru culorile roşu şi verde, înainte şi după experiment. Aşteptările erau ca în condiţia de efort, varianta experimentală dotată cu o recompensă să devină mai atrăgătoare decît în condiţia de efort mai redus, rezultatele verificînd această predicţie.

Disonanța ca rezultat al unei supuneri forțate

A fi obligat să te comporți în mod evident contrar convingerilor proprii reprezintă o situație cît se poate de reală, viața de toate zilele furnizînd numeroase exemple. Cînd fenomenul se produce, putem resimți o disonanță. Unul din mijloacele de remediere a acestei stări constă în eventuala modificare a credințelor noastre pentru a le face mai conforme comportamentelor noastre explicite. Festinger și Carlsmith (1969) ilustrează experimental această posibilitate. În cursul unui experiment de psihologie, ei propun unor subiecți să efectueze o sarcină deosebit de plicticoasă și fără interes, apoi, după realizarea acesteia, îi invită pe aceiași subiecți să declare în fața altora că sarcina este foarte interesantă! În funcție de condițiile experimentale, acest comportament este recompensat fie cu un dolar, fie cu douăzeci.

Pentru teoreticienii disonanței, banii jucînd rolul de element consonant, ei ar trebui să diminueze disonanța cognitivă, de unde așteptarea unei reduceri cu atît mai puternice cu cît suma este mai puțin ridicată. În acest caz, modul cel mai comod de a reduce disonanța constă în modificarea atitudinii față de sarcină (de exemplu, a o considera interesantă). Subiecții ar trebui deci să considere sarcina mai interesantă dacă au primit un dolar decît dacă au primit douăzeci. Rezultatele confirmă această predicție.

Numeroase experimente asupra jocurilor de roluri contraatitudinale produc efecte similare, al căror caracter oarecum banal, trebuie admis, potrivit simțului comun. Acest caracter atipic al efectelor a contribuit probabil, în bună măsură, la suscitarea interesului cercetătorilor pentru teoria disonanței cognitive.

Disonanța în raport cu o amenințare

De fapt, în ilustrarea experimentală precedentă, subiecții care consacră eforturi importante unei sarcini plicticoase și fără interes par a se convinge că rezultatul este într-adevăr interesant. Iată de ce, cred Aronson și Carlsmith (1963, 1974), efectul invers ar trebui să apară în cazul unei amenințări cu pedeapsa. Cu cît pedeapsa va fi mai slabă, cu atît cei care nu acționează din pricina acestei amenințări o vor considera mai puțin dezirabilă. Să vedem cum a fost tratată experimental această ipoteză.

La experiment participă copii mici (de 4 ani). Este vorba despre o situație de joc. Într-o primă fază experimentală, ei se familiarizează cu cinci jucării diferite și cu experimentatorul-animator. Apoi, li se cere să stabilească ordinea preferințelor între cele cinci jucării (această ierarhie este obținută cu ajutorul unei metode de comparație între perechi). O dată clasamentul stabilit, experimentatorul plasează jucăria clasată în a doua poziție, în ordinea preferințelor copilului, pe o masă, celelalte jucării rămînînd pe jos. Sub pretextul că are de făcut cumpărături, experimentatorul îi sugerează copilului că poate folosi jucăriile rămase pe jos, dar că îi este interzis să se joace cu cea de pe masă. În acest moment sînt introduse variabilele induse (cf. capitolul I). Experimentatorul spune unui grup de copii (jumătate din totalul subiecților) doar că va fi foarte supărat dacă vor folosi jucăria interzisă (amenințare slabă), iar în fața celorlalți adaugă că în caz de nerespectare a consemnului va lua toate jucăriile, nu se va mai întoarce și îi va considera niște bebeluși (amenințare puternică). În timpul absenței experimentatorului se observă, printr-o oglindă, comportamentul copiilor. Nu sînt reținuți decît copii care transgresează consemnul.

Experimentatorii se așteptau ca o amenințare slabă (condiția 1) să antreneze o depreciere mai puternică a jucăriei interzise. Se refăcea deci clasamentul jucăriilor, tot pe baza unei comparații în perechi. Rezultatele confirmă predicția, opt copii din 20 atribuind un rang mai puțin ridicat jucăriei interzise în condiția 1 (amenințare ușoară) și nici un copil neatribuindu-i un rang mai ridicat în condiția 2 (amenințare puternică). Ceea ce îi face pe Aronson și Carlsmith să conchidă „că se prea poate, într-adevăr, ca amenințarea cu o pedeapsă ușoară să fie un mijloc mai bun decît cea gravă pentru formarea unui sistem de valori la copii" (1974, p. 108). Vom lăsa autorilor responsabilitatea comentariului lor, cu atît mai mult cu cît alte experimente (Gerard și Mathewson, 1966) arată că o inițiere severă poate fi la fel de eficace pentru atribuirea de valori obiectelor sau situațiilor, trimițînd astfel la o educație prin efort. S-ar putea, după cum scrie Doise, „ca sisteme educative foarte diferite să ducă în cele din urmă la un același rezultat în trasmiterea valorilor stabilite" (1978, p. 215).

Cîteva alte situații experimentale de disonanță

În literatura consacrată disonanței cognitive se găsesc numeroase alte situații care implică procese de reducere, de exemplu situația de fapt împlinit (Brehm, 1959). Copiilor din clasele primare li se impune să mănînce (la

cantina şcolii) ceea ce le place ; pentru aceasta li se oferă o mică recompensă. La mijlocul mesei, unei părţi dintre copii i se spune că părinţii lor vor şti ce au mîncat, în timp ce nu se spune nimic celeilalte jumătăţi (grupul de control). Subiecţii din situaţia experimentală (informarea părinţilor) manifestă, în mod semnificativ, un gust mai pronunţat pentru această mîncare după decît înaintea experimentului, spre deosebire de subiecţii din grupul de control. Numeroase alte lucrări experimentale pun în lumină o largă panoplie de acte de acest tip în care subiecţii îşi modifică atitudinile pentru a le alinia comportamentului lor, adesea în relaţie inversă cu importanţa justificărilor furnizate pentru angajarea în asemenea comportamente (Zimbardo, 1969 ; Brehm şi Cohen, 1962 ; Rosenberg, 1965).

În cele cîteva exemple precedente am putut face o scurtă prezentare a teoriei disonanţei cognitive. Să menţionăm, pentru a completa această prezentare, proprietăţile dinamogene şi motivante ale disonanţei. Într-adevăr, Festinger defineşte disonanţa şi ca pe o stare de tensiune care declanşează răspunsuri, după cum s-a văzut în exemplele precedente, susceptibile de a o reduce. Numeroase cercetări experimentale au explicat această afirmaţie şi, în parte, au confirmat ipoteza autorului (Pallack şi Pittman, 1972). Într-o lucrare deosebit de importantă, Joule (1986) furnizează prin intermediul unor experimente ingenioase referitoare la privarea de tutun, rezultate mergînd în sensul unei afirmaţii a lui Festinger, conform căreia disonanţa ar poseda proprietăţi analoage cu cele ale motivaţiei în teoriile învăţării, mai ales în teoria lui Hull [1]. O dată ce acesta a fost dovedit, Joule previne asupra faptului că nu ar fi ştiinţific, în starea actuală a cercetărilor, „să admitem o echivalenţă între statutul teoretic al disonanţei şi al motivaţiilor biologice clasice... procedurile experimentale curent folosite nepermiţînd, la drept vorbind, să se aducă o dovadă directă a proprietăţilor motivante ale disonanţei cognitive" (p. 230).

1. Într-adevăr, în aceste teorii se ştie (Hull, 1943) că motivaţia facilitează performanţa în situaţiile de învăţare non-competitivă (fără achiziţie de răspunsuri noi la stimulii cunoscuţi) şi o inhibă în situaţii de învăţare competitivă (achiziţie de noi răspunsuri la stimuli cunoscuţi)... Motivaţia ridică nivelul de activitate generală şi contribuie astfel la facilitarea emiterii răspunsurilor dominante şi, invers, la blocarea răspunsurilor originale.

În spiritul conciziei prezentării proprietăţilor potenţial motivante ale disonanţei, elementele furnizate sînt cu siguranţă suficiente pentru a permite, înainte de a ne apropia de lucrările recente ce încearcă să depăşească aceste formulări, cîteva remarci nelipsite de interes pragmatic. Pentru a ne mărgini la două ilustrări experimentale evocate mai sus, cea a supunerii forţate şi cea a jucăriei interzise, se constată că acestea se opun, în bună măsură, intuiţiilor psihologiei de toate zilele. Într-adevăr, nu e oare contrar reprezentărilor naive faptul de a întîlni indivizi care sînt cu atît mai interesaţi de ceea ce fac cu cît sînt mai prost plătiţi pentru aceasta, sau să descoperi copii cărora o uşoară ameninţare le este de ajuns pentru a-i face să interiorizeze valorile şi regulile educative parentale? Şi totuşi, aşa stau lucrurile! Fiind vorba de practica pedagogică, ne vom mira pe bună dreptate de această din urmă realitate. Faptul care frapează gîndirea naivă le-a pus, de asemenea, numeroase probleme şi cercetătorilor din vremea aceea, mai ales teoreticienilor învăţării. Pe baza teoriilor învăţării şi ale consolidării, aceştia ar fi prezis rezultate contrarii celor obţinute aici. Într-adevăr, dacă estimăm că modificarea opiniilor sau atitudinilor, observată în situaţiile descrise mai sus, reprezintă învăţarea unor noi răspunsuri, recompensele şi pedepsele ce intervin în aceste situaţii ar fi, de fapt, tot atîtea întăriri. Iată de ce, de exemplu, în această perspectivă, o recompensă ridicată ar fi trebuit să întărească, la subiecţi, atitudinea de supunere faţă de experimentator (a considera cu adevărat interesantă o muncă iniţial lipsită de interes).

Aparentele contradicţii teoretice i-au făcut pe cercetători să-şi pună întrebări asupra circumstanţelor precise în care apare efectul de disonanţă. Înainte de a ne angaja în subiect, să rezumăm pe scurt elementele cele mai evidente din dezvoltările anterioare.

- Teoria disonanţei cognitive caută să înţeleagă în ce fel individul îşi reorganizează universul cognitiv după adoptarea unui comportament de supunere. Rezultatele indică o modificare a poziţiei iniţiale a subiecţilor plasaţi în această situaţie, care par să adopte conţinutul, cel mai adesea evaluativ, al actului pe care l-au realizat.
- Pentru ca acest act să aibă efectele de disonanţă scontate, trebuie, în plus, ca autorul său să aibă sentimentul că a decis liber. În ilustraţiile experimentale propuse, sentimentul de libertate ţine de faptul că subiectul dispune de posibilitatea de a realiza sau nu actul (a trişa sau nu, a renunţa sau nu la obiectul interzis, a minţi sau nu asupra interesului unei munci etc.).

- În fine, în situaţiile de supunere forţată, comportamentele despre care este vorba sînt în general problematice, deci incomode (de exemplu, a pronunţa un discurs contrar ideilor proprii).

Aceste cîteva consideraţii se înscriu, în general, într-o realitate psihologică prin care disonanţa cognitivă ar duce la supunerea subiecţilor, adică, într-un fel, la „justificarea" supunerii lor prin modificarea evaluativă a poziţiilor iniţiale. A-şi modifica poziţia pentru a justifica un comportament, a considera mai bun sau mai puţin rău ceea ce a făcut, aceasta ar fi soarta actorului „liber angajat".

O concluzie de acest tip presupune să consideram disonanţa ca un conflict esenţialmente intrapsihic. Poziţie nuanţată de lucrările lui Clémence (1988), Clémence şi Deschamps (1988) care, luînd în calcul identitatea însăşi a subiecţilor prin intermediul apartenenţei lor la o categorie socială, constată, operînd această situare categorială, adică furnizînd o referinţă socială subiecţilor pentru a-şi apăra poziţia originală, o slăbire a efectului de disonanţă. Iată de ce trebuie să adăugăm la concluziile de mai sus că adoptarea unei noi atitudini sau poziţii evaluative, după un comportament conformist, va fi mai probabilă pentru un individ izolat decît pentru un individ care dispune de resurse sociale, resurse legate de ancorarea sa într-un grup, de exemplu.

Locul conduitelor în travaliul cognitiv

În ciuda dezbaterilor teoretice suscitate de teoria disonanţei şi a unora dintre aplicaţiile ei, reţinem, pentru subiectul nostru, că la originea travaliului cognitiv observat (modificare a poziţiilor, opiniilor, evaluărilor, atitudinilor) se găseşte nu un discurs, ca în comunicarea persuasivă, ci un comportament efectiv al indivizilor. Din această constatare, importantă prin chiar faptul că în psihologia socială cognitivă conduitele sînt cel mai adesea fie inferate, fie considerate cu titlul de variabile rezultante, dar rareori cu titlul de variabile manipulate [1], Beauvois şi Joule (1981) extrag un argument pentru a prezenta

1. Acesta înseamnă că paradigmele experimentale explică rareori tratamentul experimental al conduitelor efective. Ceea ce interzice, de fapt, studierea efectelor unei conduite asupra cogniţiilor individului. Acest demers trimite în general la ideea unui subiect cunoscător, în timp ce demersul vizînd să ia în considerare, experimental, conduitele cu titlu de variabile manipulate face referinţă la un subiect al acţiunii (Beauvois, 1984).

teoria disonanţei ca pe o teorie de raţionalizare a conduitelor efective (prin procesul de reducere a disonanţei). Ei se opun astfel teoriilor echilibrului (Heider, 1958) [1].

Bazîndu-se pe o lectură critică a cercetărilor anterioare şi pe studii experimentale noi (Beauvois, Ghiglione şi Joule, 1976 ; Joule, 1979 ; Joule, 1986), compatibile cu cele ale lui Festinger însuşi, ei fac apel la o concepţie mai radicală a teoriei disonanţei. Nu putem prezenta o asemenea concepţie în paginile de faţă ; ea cere, într-adevăr, o analiză teoretică prea întinsă pentru scopul acestui capitol. Nu putem semnala decît că ea substituie unor explicaţii în termeni de coerenţă cognitivă (legate de restabilirea unei consonanţe distruse) altele, în termeni de raţionalizare a conduitelor, acordîndu-le un statut privilegiat în elaborarea cunoştinţelor, redînd astfel conjecturilor post-comportamentale un loc din sfera ideilor.

Teoria raţionalizării a fost îmbogăţită plecînd de la tratamentul experimental al unei interogaţii de bază a lui Joule (1986), născută din studierea sistematică a paradigmelor folosite de către Festinger şi discipolii săi : de ce indivizii acceptă să se comporte în mod contrar convingerilor sau motivaţiilor lor, mai ales în situaţiile fără presiune explicită ? Răspunsul va permite înţelegerea anumitor contradicţii aparente, ridicate de teoriile învăţării şi ale întăririi.

Conduite pentru schimbarea conduitelor

Primele elemente ale răspunsului se găsesc în lucrările lui Kiesler şi Sakumara (1966), care tratează conceptul de angajament : „Se poate considera că angajamentul semnifică legătura dintre un individ şi actele sale comportamentale". Ce înseamnă aceasta ?

Pur şi simplu că, cel mai adesea, circumstanţele şi nu atitudinile, convingerile sau credinţele sînt cele care îl fac pe individ să se comporte într-un

1. Într-adevăr, Heider considera stările de consistenţă sau de echilibru forme cognitive bune. În această perspectivă, disonanţa cognitivă, de exemplu, nu ar fi altceva decît expresia unei abateri faţă de norma de coerenţă intelectuală. Nu este cazul lui Festinger, pentru care ea constituie o stare de motivaţie susceptibilă de a declanşa o dinamică vizînd tocmai reducerea disonanţei. Este şi mai puţin cazul lui Beauvois şi Joule, pentru care ea este marca unui proces de raţionalizare a unei conduite efective.

anume fel. Prin urmare, un comportament actual trebuie de asemenea considerat ca o consecinţă a unui comportament angajat iniţial. Acestea fiind spuse, comportamentul angajat trebuie să fie şi aici însoţit de un sentiment de libertate (eram sau nu liber să trişez, să mint). Dar, o dată hotărît, acest comportament poate tinde să facă decizia ireversibilă, nu neapărat din cauza adoptării unei atitudini mai favorabile faţă de obiectul considerat (ca în teoria disonanţei, de exemplu), ci pentru că decizia însăşi creează angajamentul şi, deci, o rezistenţă la orice element ulterior susceptibil de a ameninţa oportunitatea acestei decizii (Cialdini, 1978). Mai clar, subiectul aderă la decizia sa, şi cu cît angajarea într-un comportament va fi mai mare „cu atît mai mare va fi schimbarea de atitudine, atunci cînd comportamentul va fi inconsistent faţă de convingerile anterioare ale subiectului, şi cu atît mai pronunţată va fi rezistenţa la propaganda ulterioară atunci cînd acest comportament este consistent faţă de opiniile prealabile..." (Kiesler, 1971, p. 32). Să mi se ierte expresia tautologică, dar angajamentul ne angajează.

Un alt punct important trebuie prezentat aici cititorului pentru buna înţelegere a ceea ce va urma. Anumiţi factori permit manipularea angajamentului: caracterul explicit al actului, importanţa lui, gradul său de irevocabilitate, faptul de a fi fost realizat mai mult sau mai puţin, şi mai ales sentimentul de libertate în realizarea sa [1].

1. Acest sentiment de libertate este aparent important. De altfel, s-a putut arăta (Brehm, 1966; Wicklund şi Brehm, 1976) că atunci cînd oamenii se simt ameninţaţi cu o reducere a libertăţiilor ei reacţionează încercînd să-şi recîştige libertatea pierdută. Această stare este numită reactanţă şi teoria cu acelaşi nume afirmă că reactanţa sporeşte cu atît mai mult cu cît libertatea este mai ameninţată, şi cu cît individul acordă mai multă importanţă comportamentului ameninţat. Wicklund şi Brehm în 1976, măsurînd atitudinea elevilor de liceu în privinţa eventualei reduceri a vîrstei ce conferă dreptul la vot şi constatînd acordul lor cu această propunere, realizează experimentul următor. După ce au fost interogaţi în această privinţă, li se anunţă subiecţilor că un conferenţiar va veni să pronunţe un discurs în favoarea poziţiei lor. Discursul este contramandat chiar în dimineaţa zilei în care ar trebui ţinut. Se spune unei jumătăţi dintre elevi că vorbitorul este bolnav, iar celeilalte jumătăţi că administraţia a instituit o cenzură pentru ca elevii să nu îl asculte. O nouă măsurare a atitudinilor pune în evidenţă, la elevii victime ale cenzurii, o poziţie şi mai favorabilă reducerii vîrstei de drept la vot. Poziţie exacerbată care nu se regăseşte la elevii din grupul nesupus condiţiei de cenzură.

Tehnicile de manipulare sau supunerea fără presiune

Iată un exemplu ilustrativ în acest domeniu, chiar dacă succint: tehnica piciorului în uşă. Freedman şi Fraser (1968), dorind să obţină de la nişte gospodine primirea unei echipe de anchetatori, încep prin a face o anchetă telefonică. Ele sînt invitate să răspundă la opt întrebări (act inductiv puţin costisitor), apoi, după trei zile, li se cere să primească grupul de anchetatori: 53% dintre ele acceptă, contra a 22%, în cazul unei cereri formulate fără act inductiv prealabil. Mai mult, aceiaşi autori obţin, atunci cînd subiecţii au acceptat să pună pe fereastră un autocolant de propagandă antipoluare, un comportament constînd în a accepta în grădina casei lor un mare panou publicitar (76% de acceptări contra 16% fără inducere prealabilă). Alt exemplu: Cialdini *et al.* (1978) realizează experimentul următor. Un experimentator telefonează unor studenţi pentru a le propune să participe la un experiment prezentat ca o oră de credit de cercetare. Se cuvine semnalat cititorului că în Statele Unite, pentru a obţine diploma, studenţii trebuie să participe la experienţe, un anumit număr de ore. Într-o primă condiţie, subiecţii erau mai întîi informaţi că experimentul avea loc în laborator la ora şapte dimineaţa; erau întrebaţi mai apoi dacă doresc să participe. Într-o altă condiţie, ei erau mai întîi întrebaţi dacă doresc să participe la experiment, şi apoi erau informaţi de ora programată. În această ultimă condiţie, 58% dintre subiecţi acceptau să vină la ora şapte la laborator, pe cînd în condiţia precedentă numai 31% se declarau de acord să participe. Diferenţa dintre cele două situaţii consta în simpla obţinere a unui răspuns pozitiv înainte de informarea subiecţilor asupra unui inconvenient major. Deoarece studenţii au acceptat într-o conversaţie telefonică să participe la experiment, am putea crede că aceasta este o simplă formalitate. Or, nu aşa stau lucrurile. Cialdini şi colaboratorii săi obţin o rată a complezenţei comportamentale de 53% (adică procentajul de subiecţi care vin cu adevărat la laborator la ora şapte dimineaţa) în a doua condiţie (de fapt, 95% dintre subiecţi acceptaseră să participe la experiment), contra unui procentaj de doar 24%, în condiţia de control (de fapt, 78% dintre subiecţi acceptaseră să participe). Aceste rezultate sînt destul de surprinzătoare, opuse intuiţiei. Ne aşteptam, într-adevăr, la un absenteism mai important al subiecţilor din condiţia a doua decît al subiecţilor din prima condiţie.

Această tehnică de angajare, numită „de amorsare", se dovedeşte, ca şi precedenta, o procedură de supunere fără presiune deosebit de eficace. Ambele tehnici ţin de acelaşi demers:

- obţinerea unui act generator puţin costisitor şi neproblematic (a răspunde la telefon, a accepta participarea la un experiment).
- angajarea într-un al doilea act costisitor (a accepta un mare panou publicitar în grădină, a se duce la laborator la şapte dimineaţa).

Deci, în cele două exemple alese, indivizii sînt făcuţi să aibă un comportament incomod într-un context de libertate. Astfel, rezultă că circumstanţele pot fi angajante în asemenea măsură încît să-l facă pe individ să aibă comportamente contrarii convingerilor sau motivaţiilor sale. Comportamente cărora va trebui să li se aducă nişte justificări. Astfel se poate înţelege că, astăzi, în anumite circumstanţe, individul poate găsi virtuţi unei realităţi care, ieri, nu le avea.

Bazîndu-se pe elemente de acest gen, Joule reuşeşte să demonstreze, pe cale experimentală, că o situaţie de supunere, asociată cu un sentiment de libertate, îi conduce pe subiecţi la angajarea într-un act şi ulterior îi antrenează într-o raţionalizare cognitivă sau într-o raţionalizare în act. Fenomen care arată „că subiecţii reuşesc să recîştige un anume echilibru cognitiv printr-un nou act, echilibru ameninţat de realizarea unui prim comportament de supunere... prima funcţie a unui asemenea fenomen fiind de a face să apară ca raţional un comportament sau o decizie problematică" (Joule, 1986, p. 351). Pe scurt, după cum se remarcă, circumstanţe reale sau abil manipulate sînt de natură a atrage comportamente contrarii convingerilor noastre şi, deci, să ne facă să ne modificăm poziţiile iniţiale pentru a le adecva conduitelor noastre.

Ansamblul acestor date sugerează, în mod destul de evident, ponderea deloc neglijabilă a circumstanţelor şi a situaţiilor în desfăşurarea comportamentelor noastre, în cogniţiile pe care le construim în urma lor şi asupra comportamentelor viitoare care apar ca o consecinţă a lor.

Fără a fi, bineînţeles, nici singura posibilă, nici singura operantă, această determinare circumstanţială subliniază totuşi, o dată în plus, cît de slab poate fi raportul întreţinut de schimbarea de atitudine şi de comportament a unei persoane, ţintă a evaluărilor celuilalt, cu caracteristicile idiosincratice ale acestei persoane.

Nu putem neglija lucrările lui Lewin, unul dintre părinţii fondatori ai psihologiei sociale moderne care, bazîndu-se pe natura socială a normelor, arată că atitudinile şi comportamentele trebuie de asemenea să facă obiectul unor schimbări colective. Un exemplu se găseşte în celebra sa cercetare din 1943 asupra schimbării obiceiurilor alimentare în Statele Unite [1].

De la influenţa majoritară la influenţa minoritară, de la comunicarea persuasivă la angajarea în decizie, trecînd prin disonanţa cognitivă, căile împrumutate de schimbarea de atitudine şi de conduită ne apar în acelaşi timp ca fiind variabile şi complexe. Distribuitoare de influenţă, aceste diferite căi antrenează relaţiile sociale, modifică poziţiile individuale şi colective ale indivizilor, imprimă inovaţia, dar o şi încadrează. În centrul vieţii sociale, dinamicile de influenţă, sub formele pe care l-am văzut, ele pot la fel de bine să conducă la formularea ineditului, la gîndirea a ceea ce este „de negîndit", cît şi la complezenţă pentru a nu displăcea. Pe scurt, numeroase comportamente individuale şi colective ţin de eficienţa lor. De aceea trebuie să reamintim principalele lor mecanisme şi efecte pentru a le pune, eventual, în serviciul acţiunii.

Bilanţ şi repere pentru acţiune

După cum s-a văzut, în domeniul schimbărilor de atitudine şi de comportament, numai luarea în considerare a elementelor ştiinţific dovedite este în măsură să pună în evidenţă extrema complexitate a jocurilor de influenţă. De aceea este necesar, înainte de a ajunge la cîteva reflecţii de ordin pragmatic, să punem în evidenţă cîteva linii de forţă din acest capitol.

Mai întîi, influenţa socială îmbracă, în general, mai multe forme, ale căror efecte pot fi foarte diferite şi pe care nu le putem interpreta spontan fără a risca să ne înşelăm în privinţa semnificaţiei lor. Astfel, fiind vorba de influenţa directă sau imediată, cea care duce la schimbarea de atitudine a

1. Lucrările lui Lewin nu pot fi, evident, reduse la această simplă evocare. Prin efortul său teoretic şi experimental de a construi articularea între individual şi colectiv, Lewin se află la originea unei problematici a identităţii ce ţine de apartenenţa la grupuri. De altfel, fiind vorba de grup şi de dinamică de grup, este necesar să ştim, chiar dacă aceste noţiuni au suferit derivele cunoscute, că Lewin (1948) pusese problemele în termeni empirici şi verificabili.

subiecţilor imediat după sfîrşitul mesajului emis de către o sursă cu atribute majoritare, forma sa cea mai uşor reperabilă constă într-o atitudine de conformism sau de complezenţă. Ea se traduce printr-un acord de suprafaţă şi semnificaţia sa socială este legată doar de comportamentul de complezenţă. Iată de ce ea nu antrenează nici schimbarea reală la subiecţi şi nu durează în general mai mult decît perioada în care sursa îşi exercită dominaţia efectivă. Aşa stau lucrurile mai ales atunci cînd tentativa de influenţă are loc într-o relaţie coercitivă de putere. De îndată ce controlul exercitat de către sursă slăbeşte, ţinta îşi recapătă imediat poziţiile iniţiale. Nu se poate recunoaşte aici o schimbare, cel mult putem releva o reglare socială oportună.

Invers, expunerea la o sursă de influenţă cu atribute minoritare, lăsînd în general intacte poziţiile imediate ale subiectului-ţintă, produce, la nivel latent şi de mai multe ori, după un anumit timp, modificări atitudinale efective. Aceasta în mod cu atît mai pronunţat, cu cît sursa minoritară prezintă o relativă flexibilitate coportamentală într-un context de originalitate.

Pe scurt, deşi nu obţin efecte imediat reperabile şi deşi dau naştere uneori unei respingeri spontane şi încăpăţînate, sursele minoritare nu sînt, în timp, forţe mai puţin active ale schimbărilor de atitudine şi de opinie. Astfel, trebuie să considerăm cu prudenţă orice respingere sau refuz al poziţiilor minoritare ; ele nu garantează, într-adevăr, în nici un fel caracterul peren al opiniilor şi atitudinilor autorilor.

În al doilea rînd, aparenta simplitate a comunicării persuasive nu trebuie să ne inducă în eroare. Procesul de influenţă discursivă nu este simplu decît în aparenţă. Iată de ce vom reţine doar două sau trei elemente proeminente :

- s-ar părea mai întîi că trebuie, pentru a-l convinge pe celălalt, să acordăm o atenţie aparte tipurilor de argumentare folosite. O argumentare bilaterală, care prezintă în acelaşi timp elementele pro şi contra, pare dotată cu o bună eficacitate persuasivă, mai ales în cazul unor persoane instruite. În schimb, o argumentare unilaterală, care prezintă doar argumentele pro sau doar pe acelea contra, se dovedeşte eficace mai ales la persoanele cu nivel slab de instruire ;
- trebuie mai apoi să remarcăm importanţa formei concluziei adoptate la capătul comunicării persuasive. O concluzie implicită este mai eficace decît o concluzie explicită, mai ales cu persoane foarte implicate în problema sau obiectul miză a comunicării. Superioritatea procedurii concluziei implicite subliniază, într-un fel, importanţa sentimentului de libertate în schimburile interpersonale ;
- mai trebuie, în plus, să nu omitem relevarea precauţiilor necesare oricărei tentative de influenţă prin apelul la frică. Eficacitatea unei comunicări în acest registru depinde strîns de circumstanţe. În primul rînd, pentru a evita producerea unor efecte contrarii celor urmărite, mesajul trebuie să furnizeze mijloace de a rezolva problema pusă şi să indice cum poate fi evitat pericolul respectiv ;
- în fine, distragerile (zgomot etc.) potenţial perturbatoare ale comunicării pot totuşi să amelioreze eficacitatea mesajului, obligîndu-i pe subiecţi la o mai mare atenţie. Strict într-o perspectivă legată de influenţă, ele fac, pentru individul ţintă, mai dificile elaborarea şi controlul contraargumentelor.

În al treilea rînd, teoria disonanţei cognitive şi experimentele realizate în domeniu pun în evidenţă impactul comportamentelor de supunere asupra modului în care individul îşi reorganizează universul cognitiv. O dată ce s-au conformat, avînd sentimentul de a o fi făcut liber, indivizii adoptă în general conţinutul, cel mai adesea evaluativ, al actului pe care tocmai l-au realizat. În sens mai larg, situaţiile de disonanţă cognitivă ar duce la supunerea subiecţilor, adică, de exemplu, la justificarea supunerii lor printr-o modificare evaluativă a poziţilor iniţiale. Altfel spus, generalizînd, după ce a emis un comportament contraatitudinal, individul, printr-un proces de raţionalizare, s-ar strădui să-şi corecteze atitudinile şi opiniile.

Dincolo de aceasta, se pare că o conduită ne poate angaja în asemenea măsură încît să determine noi conduite şi nu numai să ne modifice poziţiile atitudinale. Un exemplu experimental este suficient aici pentru a reaminti forţa acestui efect de angajare. Fredman (1965), într-un experiment foarte cunoscut, încearcă să-i facă pe copii să renunţe la a se juca cu un robot foarte atractiv. În acest scop, el foloseşte două tipuri de ameninţare : o ameninţare uşoară şi o ameninţare puternică (cf. supra, experimentul lui Aronson şi Carlsmith). O dată lăsaţi singuri (cinci minute), copii sînt observaţi printr-o oglindă falsă. Experimentatorul se asigură că ei respectă consemnul. În ambele cazuri (ameninţare uşoară sau puternică), copiii nu folosesc robotul. Cîteva săptămîni mai tîrziu, li se oferă acestor copii ocazia de a se juca cu mai multe obiecte, printre care şi faimosul robot. Ce se constată ? Copiii care, în faza precedentă a experimentului, au fost supuşi

unei amenințări puternice și acum se joacă cu robotul sînt de două ori mai numeroși decît ceilalți. Ce semnificații trebuie acordate acestui rezultat, regăsit în numeroase experimente de acest gen?

În primul rînd, importanța amenințării nu are în mod necesar un efect asupra supunerii copiilor. Toți au renunțat, în prima fază, la jocul cu robotul. Ceea ce îi distinge pe copii ține deci doar de situație. Unii (amenințare puternică) erau puternic constrînși de situație. Ceilalți puteau, grație caracterului slab al amenințării să încerce senzația că au renunțat de bună voie la jucărie. Iată de ce trebuie acordată o semnificație aparte „sentimentului de libertate" care pare să favorizeze interiorizarea normelor de comportament. În general, studiul ilustrează impactul unei prime conduite, obținută într-un context de libertate, asupra conduitelor ulterioare. Și aceasta doar pe baza unei abile manipulări a circumstanțelor. Supunerea liber consimțită este în aparență un factor puternic de modificare comportamentală.

Aceste cîteva considerații, sub formă de rappel, mă determină, ca întotdeauna la sfîrșitul unui capitol, să subliniez punctele susceptibile de a pune în lumină anumite practici sau de a aborda mai lucid anumite dezbateri pedagogice.

Mai întîi, o remarcă generală. Atitudinile și conduitele semenilor noștri, mai ales atunci cînd rezistă eforturilor noastre de a le face să se schimbe sau cînd capătă forme contrarii așteptărilor și exigențelor noastre, ne fac, aproape invariabil, să căutăm o explicație pentru această schimbare sau lipsa de schimbare în personalitatea individului. Dacă în urma capitolului al II-lea, cunoaștem mai bine mecanismele acestui tropism personologic, cunoașterea jocurilor de influență ar trebui să ne permită să-i limităm puterea.

Într-adevăr, fiind vorba de atitudini și de comportamente – așa cum arată lucrările relatate aici – schimbarea și rezistența la schimbare depind în bună măsură de situațiile sociale întîlnite de indivizi. Iată de ce, de exemplu, respingerea declarată a pozițiilor afișate de către un individ sau un grup considerat minoritar se poate transforma, cu timpul, într-o adoptare a acestor poziții de către persoana țintă. Prin urmare, nu va fi pertinent, cunoscînd caracteristicile influenței minoritare, să atribuim această schimbare doar personalității labile a autorului ei. La fel, nu ne putem bucura prea repede de o schimbare de atitudine sau de comportament obținută în cursul unei relații de putere, relație cvasiconsubstanțială pentru numeroase acte pedagogice în mediul educativ. Reglările de complezență, influența superficială și conformismul sînt adesea, în acest caz, singurele răspunsuri adaptate configurațiilor sociale propuse de către instituțiile cu menire educativă și de formare. Iată de ce a formula o judecată asupra personalității unui individ plecînd de la atitudinile și conduitele sale cere, cel puțin, acordarea unei atenții aparte circumstanțelor în care au loc aceste atitudini și conduite precum și tipurilor de raporturi care includ relațiile interpersonale și intergrupale.

Dacă ne îndreptăm atenția către situațiile de comunicare discursivă, de departe cele mai numeroase în universul pedagogic, mi se pare că, fiind vorba de persuasiune, trebuie reținute două concluzii. Cea dintîi ține de forma procesului argumentativ. Comunicarea pare mai persuasivă atunci cînd interlocutorul beneficiază, în asumarea conținutului comunicat, de o anume inițiativă cognitivă. De aceea trebuie să-i expunem argumente și contraargumente, lăsîndu-i posibilitatea de a trage singur concluziile implicate de procesul argumentativ.

Cea de-a doua trăsătură are legătură cu efectele apelului la frică... Pare indispensabil să folosim cu multă prudență o asemenea formă de persuasiune. Orice mesaj care recurge la provocarea fricii trebuie să comporte propuneri concrete, susceptibile de a ajuta persoanele în chestiune să găsească elementele de răspuns la problemele ridicate. În lipsa acestui fapt sînt întreținute și întărite poziții și comportamente inițiale dintre cele pe care dorim să le vedem modificate, cel mai adesea pentru propriul lor interes. În momentul în care numeroase „campanii de influență" se străduie să ne apere, de exemplu, de tot soiul de pericole legate de fumat, de alcool, de droguri sau de SIDA și în momentul în care școala este deosebit de solicitată pentru a participa la aceste acțiuni preventive, fără îndoială, nu este inutil să avem în minte eventualele efecte ale unui tip de comunicare structurat prin apelul la frică. De altfel, fiecare știe, părinți și educatori în general, în ce măsură această formă de influență este instalată în inima celei mai mari părți a discursurilor cu finalitate educativă.

Este, în fine, indispensabil să ne punem întrebări asupra acestei pedagogii a angajamentului care pare a se degaja din lucrările realizate în domeniul supunerii liber consimțite, punînd pe primul plan, conform expresiei lui Joule și Beauvois (1987), o tehnologie a circumstanțelor. Tehnologie subtilă,

permiţînd impunerea fără presiuni a unei prime conduite puţin costisitoare pentru a-l angaja mai apoi pe subiect în comportamente mai costisitoare.

Dincolo de evidenţa experimentală care arată cît de uşor este să determinăm interiorizarea unei norme de comportament, cu condiţia ca persoana să încerce sentimentul de a renunţa aproape liber la o primă conduită, de altfel dezirabilă, trebuie oare să propovăduim o pedagogie a libertăţii? Oricare ar fi răspunsul, a tranşa spontan o asemenea întrebare nu are prea mult sens. În schimb, demersul de a furniza termenii obiectivi ai unei dezbateri pe tema „Ce pedagogii pentru ce copii?" constituie, fără îndoială, un mod de a pune într-o nouă lumină eternele dispute între partizanii pedagogiilor libertare şi cei ai pedagogiilor prescriptive.

În lumina lucrărilor de cercetare, nu ne îndoim că tehnicile de angajare, metodă dintre cele mai blînde, uşurează, fac mai puţin conflictual raportul pedagogic între cel care predă şi cel care învaţă. Acolo unde o pedagogie a ordinului prescriptiv creează tensiuni între profesori şi elevi, părinţi şi copii, o pedagogie a angajamentului, bazată pe sentimentul de libertate, serveşte la ştergerea lor şi se dovedeşte foarte eficace pentru a favoriza la cel educat interiorizarea normelor şi a valorilor educatorului. Pe scurt, pedagogia angajării prezintă atîtea virtuţi încît ajungem să regretăm scăderea de popularitate a metodelor pedagogice mai puţin dirijiste şi mai puţin bazate pe ghidare. Nu este oare satisfăcător să avem o relaţie suplă şi facilă cu elevii sau copiii? În orice caz, fiecare aspiră la acest lucru. Totuşi, a trata problema pedagogică excusiv în acest registru prezintă un pericol evident de cecitate psihosocială. Într-adevăr, nu putem uita că, în acest tip de demers, atunci cînd copilul interiorizează normele şi valorile adultului pentru a şi le însuşi, el nu trebuie să se opună sau să adopte o poziţie conflictuală faţă de obiect. El îşi însuşeşte dorinţa adultului. Este oare cea mai bună metodă de a creşte? Fiecare va judeca. O cercetare a lui Dubois (1987) ne permite, în orice caz, să punem această întrebare. Se cere copiilor să aleagă între două explicaţii posibile ale unei conduite generoase (a-şi împrumuta cea mai frumoasă jucărie). „Au făcut-o pentru că părinţii lor vor să-i facă «să-şi împrumute lucrurile» sau pentru că le place să facă mici bucurii colegilor?". Numeroase rezultate concură pentru a face deosebit de probabilă ipoteza conform căreia copilul supus unei educaţii autoritare va alege primul răspuns, pe cînd copilul crescut în mod liberal va opta pentru a doua. Aceste două

comportamente, deşi în mod egal apreciate de către adult, nu ţin totuşi de acelaşi proces. Educaţia autoritară produce la copil o determinare ce îşi are sursa în valorile exterioare. E bine să-ţi împrumuţi lucrurile. Educaţia liberală formează un copil pentru care originea valorilor se situează în el însuşi. „Îmi place să fac plăcere", ar spune un astfel de copil. În primul caz, determinat de valori externe, copilul poate la fel de bine să le adopte sau să le respingă, să adere la ele sau să li se opună. În al doilea caz, copilul se dispensează de o anume poziţie pentru că îi este suficient să se exprime, în măsura în care situează aceste valori ca fiindu-i proprii. Cine este cel mai autonom dintre cei doi? Şi aici fiecare va judeca.

În general, disputele pe teme pedagogice, atunci cînd există, se dezvoltă pe un fond ideologic generator de confruntări, cel mai adesea sterile, fiecare fiind, pe baza teoriilor implicite ale educaţiei, sigur de justeţea demersului său. M-am hotărît să închei acest capitol prin evocarea pedagogiilor contrastate ale angajamentului şi ale prescripţiilor nu din scopul de a spori apetitul polemic, ci, dimpotrivă, pentru a expune mai obiectiv termenii unei eventuale dezbateri. Deşi, în aparenţă, cele două pedagogii ajung la acelaşi rezultat, folosind căi de influenţă diferite, ele contribuie la formarea unor copii socialmente diferiţi. Problema nu este deci de a şti cine are sau nu dreptate dintre cel care prescrie şi cel care angajează, ci de a fi bine informaţi asupra a ceea ce facem atunci cînd prescriem sau angajăm.

Cunoştinţele expuse aici sînt în mod evident insuficiente şi incomplete pentru a explicita complet dinamicile de influenţă socială. Totuşi, insuficienţa şi incompletitudinea semnalate nu trebuie să ascundă necesitatea de a raporta comportamentele şi atitudinile indivizilor la condiţiile sociale de emitere sau elaborare – pentru a le înţelege şi, *a fortiori*, pentru a le judeca.

Capitolul V

Inteligenţa şi socialul

- Inteligenţa şi socialul : cîteva repere
- O nouă perspectivă
- Interacţiune şi confruntare socio-cognitivă
- Marcajul social, semnificaţii sociale şi eficienţă cognitivă
- Inserţii sociale, comparare, atribuire a valorilor şi performanţe cognitive
- Facilitarea socială şi ameliorarea performanţelor
- Bilanţ şi repere pentru acţiune

Capitolul V

Inteligenţa şi socialul

În general, nimeni nu contestă şcolii şi institutelor de formare faptul de a fi spaţiul privilegiat al învăţării, al achiziţionării de cunoştinţe şi al dezvoltării proceselor mentale superioare. Contestarea, atunci cînd se manifestă, se referă aproape exclusiv la modul de a îndeplini aceste obiective de dezvoltare. Alimentată în principal de confruntările dintre curentele pedagogice concurente, ea întreţine numeroase confuzii, atît conceptuale, cît şi practice.

Adesea, în lipsa expunerii clare a eşafodajului experimental şi a bazelor teoretice, anumite metode pedagogice numite „noi" nu lasă profesorului altă posibilitate decît adeziunea sau refuzul spontan. Orice practician, chiar cu puţină experienţă, cunoaşte cel puţin una din aceste inovaţii pedagogice, care a fost anulată în confruntarea cu realitatea obiectivă. Prin urmare, supus modelor succesive din educaţie şi confruntat cu dificultăţile reale ale activităţii curente din clasă, tatonarea i se pare profesorului drept cea mai bună garanţie de a eficacităţii. Tot încercînd inovaţii incomplet verificate ştiinţific, se instalează o suspiciune permanentă în privinţa oricărei ştiinţe pedagogice. Deşi putem înţelege această stare de spirit, trebuie totuşi să păstrăm cîteva rezerve. În materie de educaţie şi de formare mizele sînt atît de importante încît ne cer să lucrăm tot mai mult pentru cunoaşterea mecanismelor şi modalităţilor care operează în achiziţiile şi performanţele cognitive. A transmite practicienilor cunoştinţele cele mai sigure din punct de vedere ştiinţific, pentru a le permite să conceapă situaţiile pedagogice cele mai favorabile dezvoltării şi exersării inteligenţei constituie, după părerea mea, o exigenţă socială.

Inteligenţă. Cuvîntul a fost spus ; la şcoală şi, în general, în formare este, *in fine*, vorba întotdeauna de inteligenţă. Controversele asupra inteligenţei sînt prea numeroase şi prea complexe pentru a putea spera să le

abordăm aici în mod serios. Totuşi, poate că nu e complet inutil să reamintim că diferitele concepţii despre inteligenţă, inclusiv cea ştiinţifică, au alimentat şi alimentează universul ideologiilor. Prea adesea, ideologii aflate în serviciul unei ordini sociale care, voind să dea fiecăruia locul ce i se cuvine, satisfac voinţa de putere a unora. Să ne amintim doar de controversele – încă prezente – asupra rolului eredităţii şi mediului în determinarea inteligenţei, în care anumiţi partizani ai eredităţii sprijină ideologia eugenistă. Psihologii înşişi s-au declarat, în unele cazuri, adepţii ei. Pentru a păstra distanţa necesară faţă de actele noastre actuale, să reamintim că la începutul secolului un psiholog precum Terman (1916) considera, plecînd de la clasificarea nivelurilor de inteligenţă, că subiecţii cu potenţial intelectual mediocru nu ar trebui lăsaţi să se reproducă; prea prolifici, ei ar face să scadă nivelul intelectual al populaţiei. După cum observă Lemaine şi Matalon (1984) într-o carte remarcabilă dedicată dezbaterii ereditate-mediu, „potenţialul intelectual al psihologilor înlocuia stigmatele sau mărcile de degenerescenţă ale secolului al XIX-lea, în care nimeni nu mai credea" (p. 39).

Pentru psihologi ca Terman sau Burt, testele de inteligenţă servesc la clasarea copiilor, la şcoală, şi a muncitorilor, la uzină. Lucrurile s-au schimbat oare cu adevărat? Ne putem îndoi. Dar puţin contează dacă există sau trebuie să existe o dezbatere asupra măsurării inteligenţei, mai ales plecînd de la conceperea ei uni sau pluridimensională; problema cu care se confruntă şcoala este cea a folosirii testelor de inteligenţă şi mai ales a rezultatelor lor. Din acest punct de vedere, partizanii concepţiilor ereditariste, ca şi adepţii celor ambientaliste se separă, nu în privinţa testului ca instrument de măsură, ci în ceea ce priveşte reprezentarea coeficientului intelectual (Q. I.).

După cum arată lucrarea de sinteză a lui Lemaine şi Matalon, unii (ereditariştii) consideră că inteligenţa este determinată de gene şi nu prea cred în posibilităţile ei de modificare sau de evoluţie. Prin urmare, ei dezvoltă un scepticism puternic faţă de orice efort pedagogic de reducere a inegalităţilor. Ceilalţi ambientalişti se referă, în schimb, mai mult la mecanismele de învăţare, la interacţiunea cu mediul. Ei susţin ideea creării unor medii favorabile. Într-o asemenea concepţie se regăsesc atît behaviorismul watsonian, aflat în căutarea condiţionărilor adecvate, psihanaliza, care afirmă primatul istoriei individuale, piagetismul, cu activitatea subiectului, şi deci cu importanţa interacţiunii cu mediul, cît şi antropologia culturală, cu

specificităţile fiecărei culturi. Deşi ţin de aceeaşi concepţie globală, aceste diferite abordări nu pot converge totuşi, în ciuda diversităţii lor metodologice şi conceptuale, către o teorie unică a influenţei mediului.

Fie că este vorba de cercetători „fundamentalişti", fie de practicieni, aproape nimeni nu se declară extremist în privinţa poziţiilor ereditariste şi ambientaliste. Dimpotrivă, fiecare recunoaşte simultan, cel puţin în teorie, şi influenţa mediului, şi pe cea a eredităţii. Ei se diferenţiază mai degrabă prin consecinţele pe care le extrag din aceste premise, teoretic vecine, după cum observă Lemaine şi Matalon: „Ereditariştii, care totuşi nu au avansat niciodată o estimare superioară lui 0,85 a caracterului ereditar al coeficientului intelectual, ceea ce lasă în principiu o marjă... pentru a explica eventualele efecte ale mediului, preconizează politici care admit implicit că Q.I.-ul nu este modificabil. Pe de altă parte, toţi partizanii ambientalismului, sau aproape toţi, recunosc realitatea factorilor genetici, dar nu prea pun problema unor eventuale limite atunci cînd elaborează programe educative" (p. 14).

Concepţiile unora negînd influenţele mediului, ale celorlalţi acordînd toată importanţa factorilor de mediu, ereditarismul şi ambientalismul ţin, în egală măsură, de convingeri ideologice. Iată de ce, ştiind că în lipsa unor instrumente ştiinţifice suficiente, este dificil să stabilim partea fiecărei determinări, trebuie totuşi să ne ocupăm de legătura eventuală între social şi cognitiv. Este suficient să reţinem că mediul pedagogic şi amenajarea didactică se întîlnesc, cît se poate de probabil într-un punct variabil, în funcţie de indivizi, de o limită în efectele lor.

Inteligenţa şi socialul: cîteva repere

După cum subliniază Doise (1982), în anii '30 anumiţi psihologi dintre cei mai mari ajungeau la concluzia că inteligenţa este de origine socială. Astfel, Mead (1934), caracterizat ca behaviorist social, dar nemulţumit de naturalismul şi mecanicismul lui Watson, încerca să elaboreze o conceptualizare privind viaţa mentală ca rezultantă a unor procese integrate în viaţa socială. În acest sens, era vorba despre o tentativă de a elibera psihologia de o concentrare exclusivă asupra individualului: „Pentru ca gîndirea să poată fiinţa trebuie să existe simboluri, gesturi vocale care dau naştere în individ reacţiei suscitate în celălalt, în aşa fel încît el să-şi poată dirija conduita

ulterioară plecînd de la această reacţie. Gîndirea implică nu numai comunicarea... ci şi producerea în individul însuşi a reacţiei pe care o provoacă la celălalt... Participăm la procesul pe care îl realizează celălalt şi ne ghidăm acţiunea plecînd de la această participare" (Mead, 1963, p. 63).

Aceastei concepţii asupra genezei sociale a gîndirii îi corespundeau în acelaşi moment (1928) ideile lui Piaget asupra autismului ca limită extremă a gîndirii egocentrice, asupra constrîngerii sociale generatoare de conformism şi de lipsă de autonomie, asupra cooperării ca „proces generator de raţiune" şi asupra vieţii sociale ca o „condiţie necesară dezvoltării logicii". Piaget nu făcea, de altfel, din discuţie „nervul verificării". În această epocă, pentru psihologul genevez, schimbul social este un factor determinant al dezvoltării. Mai tîrziu, Piaget va abandona această perspectivă pentru a face să depindă operaţiile gîndirii de coordonările acţiunii, şi nu de transmiterea socială. Totuşi, acţiunile sînt concepute ca fiind în acelaşi timp individuale şi colective: „Este vorba de două aspecte indisociabile ale aceleiaşi realităţi, cea a operaţiilor şi a cooperaţiei (în sensul etimologic al termenului)" (Piaget, 1970).

Acestor elemente, reamintite pe scurt, trebuie să le adăugăm lucrările lui Vigotsky care, în 1930, conchidea că gîndirea se dezvoltă de la social către individual. Psihologul rus propunea atunci o nouă perspectivă de definire a raportului dintre dezvoltare, învăţare şi educaţie. Dezvoltarea intelectuală a individului ar fi rezultatul unei treceri de la o funcţionare interindivduală la o funcţionare intraindividuală. El postulează existenţa unei zone de dezvoltare proximă; zonă în interiorul căreia copilul obţine un beneficiu din ajutorul celuilalt pentru a atinge un nivel superior de eficienţă. Lucrările lui Vigotsky revelează o concepţie conform căreia raportul dintre individ şi realitate este întotdeauna socialmente mediat. Funcţiile psihice superioare (atenţie, memorie, gîndire verbală...) sînt considerate ca rezultînd direct din raporturile sociale şi interpsihice, pe care le-ar interioriza [1].

După cum se vede, acest ansamblu de preocupări integrează în mod evident dimensiuni sociale în studiul inteligenţei şi al dezvoltării sale [2]. În timp ce lucrările lui Mead nu declanşaseră, pînă atunci, cercetări experimentale pentru perfecţionarea teoriilor psihologice şi sociale ale dezvoltării cognitive, iar informaţiile despre Vigotsky lipseau, alta era situaţia în cazul lui Piaget. Într-adevăr, studiile care prelungesc lucrările cercetătorului genevez sînt numeroase. Totuşi, analiza le arată interesate doar de punerea în evidenţă a unui paralelism între dezvoltarea cognitivă şi dezvoltarea socială. Evident, ele nu au ca obiect căutarea cauzalităţii. În acelaşi fel, alte studii pleacă de la o abordare cognitvă pentru a aborda dezvoltarea inteligenţei sociale. Astfel, Damon (1977) studiază geneza concepţiilor infantile (între 4 şi 8 ani) referitoare la justiţia distributivă, prietenie etc. şi verifică existenţa unei legături între nivelurile atinse de exemplu în domeniul conceptului de justiţie şi nivelurile atinse de sarcini cognitive de tip piagetian. Dar şi aici, concluzia acestor lucrări rămîne înscrisă într-o perspectivă corelaţională între dezvoltarea cognitivă şi dezvoltarea socială. În toate aceste cercetări, impactul interacţiunii sociale asupra dezvoltării inteligenţei nu a fost niciodată luat în considerare.

1. Despre concepţia lui Vigotsky, cititorul în căutare de cunoştinţe precise se poate informa cu folos din Schneuwly (1987), Schneuwly şi Bronckart (1983), Wertsch (1985).
2. Nu putem, evident, uita gîndirea lui Wallon.

O nouă perspectivă

Răsturnarea problematicii are loc o dată cu apariţia şcolii geneveze, numită post-piagetiană, plecînd de la lucrările realizate timp de mai mulţi ani pe urmele unor cercetări iniţiale ale lui Doise, Mugny şi Perret-Clermont (1975); lucrări care privesc interacţiunea socială ca un loc privilegiat al dezvoltării cognitive a copilului. Plecînd de la ipoteza generală conform căreia evoluţia cunoştinţelor are loc mai ales în situaţii sociale, Doise şi Mugny (1975) concep (cu subiecţi de 7-8 ani şi 9-10 ani) un experiment princeps pentru a arăta că o situaţie de interacţiune socială, în stadiul genetic de construire a unei noţiuni, prezintă avantaje cognitive neîndoielnice. În acest scop, ei folosesc o sarcină de coordonare motrică interdependentă (numită joc cooperativ), realizabilă doar în măsura în care acţiunile exersate sînt rezultatul realizării unei corespondenţe adecvate între operaţiile cognitive de către diferiţii copii ce participă la joc. Să descriem pe scurt experimentul. Subiecţii trebuie să conducă un mobil pe un parcurs determinat, acesta fiind legat de nişte scripeţi cu ajutorul unor sfori. Într-o condiţie de control, un singur copil foloseşte scripeţii pentru a realiza

parcursul, pe cînd în condiţia experimentală propriu-zisă doi copii dirijează fiecare cîte un singur scripete pentru a ajunge să realizeze acelaşi parcurs. Rezultatele pun în lumină o diferenţă semnificativă în favoarea subiecţilor care lucrează în cuplu, dar numai la copiii de 7-8 ani (adică cei mai tineri). Situaţia de interacţiune socială produce deci într-adevăr o mai bună coordonare a acţiunilor, dar numai la un nivel de dezvoltare dat, dispărînd mai apoi. Autorii ajung astfel la concluzia că instrumentele cognitive sînt mai întîi elaborate prin intermediul interacţiunii sociale, pentru a fi mai apoi integrate de către indivizi.

De altfel, în cursul unui alt experiment (Doise, Mugny şi Perret-Clermont, 1975) a reieşit că superioritatea acţiunilor colective era legată de un conflict interindividual, născut din opoziţia strategiilor de rezolvare folosite de către subiecţi în privinţa problemei date. Experimente succesive au încercat să controleze acest factor (Mugny şi Doise, 1978).

Rezultatele diferitelor cercetări realizate în această epocă îi fac pe autori să se întrebe cum se pot explica mecanismele prin intermediul cărora interacţiunea socială provoacă o depăşire a capacităţilor cognitive individuale (Perret-Clermont, 1979). Aceasta în numeroase cîmpuri operatorii: conservarea lungimilor, a cantităţilor de lichid, a numărului, a transformărilor spaţiale. Răspunsul este cel al ideii de conflict de centrare ca fază de elaborare cognitivă. Se lansează deci ipoteza că opoziţiile sociale ale centrărilor ar fi o sursă de progres. Rezultatele obţinute în diferitele experimente realizate lasă să se presupună importanţa conflictului de comunicare în apariţia unor noi tipuri de coordonare, atît cu un model corect al răspunsurilor, cît şi cu un model incorect furnizat de către experimentator. Aceleaşi efecte se regăsesc în cursul unei probe identice de conservare a lungimilor, punînd copilul faţă în faţă cu un altul (Mugny, Giroud şi Doise, 1979).

Această interacţiune aparte, cunoscută astăzi sub termenul generic de conflict socio-cognitiv, desemnează în primul rînd o dinamică interactivă care presupune o angajare activă a subiectului într-o confruntare cognitivă, generatoare de opoziţii şi de puncte de vedere diferite.

Numeroasele experimente (v. Doise, Mugny, 1981, pentru o trecere în revistă aproape exhaustivă) pun în evidenţă faptul că interacţiunea socială nu este o sursă de progres decît în anumite condiţii şi mai ales în cea a inducţiei, „a unei confruntări între soluţiile divergente ale partenerilor" (Doise, Mugny, p. 81). Un mod de a provoca asemenea conflicte este, de exemplu, constituirea unor grupuri de copii cu niveluri cognitive diferite, divergenţele lor putînd conduce astfel la progrese substanţiale. Experimentele elaborate plecînd de la această ipoteză se bazează pe paradigma următoare, folosită aici în privinţa conservării lungimilor:

- un pre-test verifică situaţia cognitivă a copiilor faţă de conservarea lungimilor;
- o fază experimentală în care operaţionalizăm interacţiunea socială şi conflictul socio-cognitiv. Se aleg situaţiile ce fac posibil un conflict de centrări opuse, dar ţinînd de un acelaşi raţionament preoperatoriu. Astfel, subiecţi care nu observă că lungimile sînt egale au fost plasaţi în faţa configuraţiei următoare:



Un copil consideră bara X ca fiind mai lungă, pentru că aceasta o depăşeşte pe cea notată cu Y (poziţia lui Y corespunzînd cu X'). Conflictul este creat cu ajutorul unui alt copil (sau al experimentatorului) care, realizînd un raţionament identic (una din bare o depăşeşte pe cealaltă) efectuează totuşi o centrare opusă, contrară celei a primului copil. Este suficient să se răspundă că bara Y este cea mai lungă pentru că o depăşeşte pe cea notată cu X în partea dreaptă (poziţia lui X corespunzînd lui Y').

- Un post-test identic cu pre-testul.
- Un post-test de memorie, la aproximativ zece zile mai tîrziu, pentru a verifica stabilitatea progreselor care, eventual, s-ar fi constatat imediat după experiment.

Numeroase rezultate obţinute plecînd de la o asemenea paradigmă au permis să se reţină ipoteza unui conflict socio-cognitiv. În această perspectivă, conflictul trebuie să fie puternic pentru a da naştere unei restructurări cognitive. Intensitatea sa poate fi realizată experimental prin voinţa adultului, atunci cînd acesta împiedică orice reglare de complezenţă (adoptare rapidă a punctului de vedere al celuilalt) sau atunci cînd răspunsul copilului este adecvat raportului său cu adultul. În acest ultim caz este vorba de un marcaj social, mecanism referitor la corespondenţele ce pot exista între relaţiile deja stabilite sau care se stabilesc între partenerii sociali şi natura relaţiilor implicate de îndeplinirea sarcinii care mediază relaţia între aceşti parteneri.

Astfel, în conservarea lungimilor, corespondenţa între norma socială (diferenţa adult-copil) şi noţiunea intelectuală de conservare a lungimilor este reală. Într-adevăr, diferenţa de mărime între obiecte poate corespunde unei diferenţe fizice adult-copil. Pentru a stabili experimental această corespondenţă, este suficient să se constituie o fază de interacţiune prin care se împart/atribuie adultului şi copilului brăţări de lugimi diferite. Efectul de marcaj social va fi cu atît mai puternic cu cît salienţa corespondenţei este mai mare (Doise şi Mugny, 1983) [1].

Totalitatea experimentelor dirijate de şcoala geneveză pare să pună în lumină o configuraţie a elementelor pledînd pentru dezvoltarea socială a inteligenţei, mai ales prin prezenţa pozitivă a conflictului socio-cognitiv. Aceasta apare ca sursă în acelaşi timp socială şi cognitivă de dezechilibru, traducîndu-se în două planuri: în mod interindividual, prin divergenţa răspunsurilor între subiecţi, în mod intraindividual, de îndată ce subiectul este făcut să se îndoiască de propriul răspuns din cauza unui simplu răspuns concurent. Astfel, dificultatea ce trebuie rezolvată nu este numai cognitivă, ci şi socială. Din acest motiv, subiecţii sînt antrenaţi să-şi coordoneze punctele de vedere într-un sistem susceptibil de a permite acordul. Iată de ce dintr-o interdependenţă socială poate rezulta o autonomie ulterioară tradusă în termeni de creştere a competenţei cognitive. Totuşi, este necesar să nu neglijăm condiţiile impuse de actualizarea unor noi competenţe. Într-adevăr, după cum reamintesc Mugny şi Doise (1983), pentru ca un conflict socio-cognitiv să poată avea loc, participanţii la o interacţiune trebuie să dispună deja de anumite instrumente cognitive. La fel, copilul nu va profita de interacţiune decît dacă este în măsură să stabilească o diferenţă între abordarea proprie şi cealaltă: nu toate interacţiunile sînt profitabile pentru toţi copiii.

Noile perspective de cercetare, în afară de aportul lor la cunoaşterea fundamentală a psihologiei inteligenţei, prezintă un evident interes pedagogic pentru cine se preocupă, în demersul său de instruire, de implicarea grupurilor în dinamicile sociale interactive. Iată de ce, pe baza acestei scurte introduceri, este necesar să furnizăm cititorului o panoramă a cercetărilor actuale realizate în raport cu dinamicile de interacţiune socială. Deşi nu este exhaustivă, prezentarea care urmează se va strădui, cel puţin, să fie suficient de cuprinzătoare pentru ca fiecare să poată dispune de o minimă informaţie.

1. Doise şi Mugny (1981); Perret-Clermont (1979); Doise (1982); Mugny (1985).

Interacţiune şi confruntare socio-cognitivă

Lucrările iniţiate de cîţiva ani, mai ales de către Doise, Mugny şi Perret-Clermont, atestă rolul pozitiv al interacţiunii sociale în construirea unor instrumente cognitive individuale. De altfel, punerea în evidenţă a unui conflict socio-cognitiv, cu alte cuvinte confruntarea între centrări opuse, ca element ce favorizează dezvoltatea cognitivă, generează un interes puternic pentru cercetarea, înţelegerea şi rafinarea mecanismelor pe care se bazează progresele constatate în cursul interacţiunilor sociale.

În lucrările de referinţă asupra rolului conflictului socio-cognitiv obiectivul era, mai întîi, obţinerea unui efect de accelerare a genezei structurilor operatorii. A trece, de exemplu, din stadiul de neconservare la stadiul de conservare. Acest obiectiv explică de altfel din ce motiv cea mai mare parte a experimentelor era realizată cu copii mici, pentru a se ajunge la un efect asupra dezvoltării cognitive generale.

Astăzi, interesul se deplasează şi se precizează în acelaşi timp. Se dezvoltă astfel un curent de cercetare care se consacră analizei mecanismelor prin intermediul cărora anumite aspecte sociale joacă un rol determinant în învăţarea rezolvării problemelor. Într-o primă cercetare, Gilly şi Roux (1984) au avut ca obiectiv testarea eficacităţii conflictului socio-cognitiv la copii de 11-12 ani (deci mai în vîrstă decît cei din experimentele iniţiale) într-o situaţie de învăţare a unei proceduri de rezolvare a unei probleme. „Criteriul de învăţare l-a reprezentat transferul procedurii la post-test, într-o sarcină de natură diferită de cea de antrenament, dar cu o logică identică de constituire" (Gilly şi Roux, p. 173).

În funcţie de tipul de antrenament folosit autorii repereazā diferenţe semnificative. Astfel, atunci cînd subiecţii au beneficiat de un antrenament în care trebuiau să descopere singuri procedurile, ei realizează performanţe net superioare faţă de situaţiile de antrenament în care nu erau invitaţi să descopere aceste proceduri. Elementul cel mai important al acestui experiment constă însă în faptul că performanţele sînt mai bune atunci cînd activitatea cognitivă de descoperire şi de punere în lucru a unei proceduri este realizată în doi, într-o situaţie de schimburi interactive între copii în

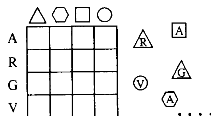
cursul îndeplinirii sarcinii. Antrenamentul este deci eficace deoarece copiii lucrează împreună, interacţionînd în timpul rezolvării. Meritul unei asemenea cercetări este de a atesta, în privinţa sarcinilor de rezolvare a problemelor cu antrenament prealabil (situaţie curentă în universul şcolar), rolul schimburilor interactive între subiecţi în situaţia de producţie pentru generarea unor competenţe extinse la sarcinile ulterioare diferite, dar cu dificultate logică comparabilă. Chiar dacă, după cum remarcă autorii cercetării, subiecţii nu sînt capabili „să elaboreze ceea ce au învăţat pentru a realiza o traducere verbală" (p. 184).

Aceste prime rezultate, confirmînd importanţa dinamicilor de interacţiune socială, structurează cîteva întrebări cu privire la interesul învăţării în grup. Evident, nu vrem să lăsăm a se înţelege aici că virtuţile unui asemenea demers sînt o descoperire recentă. Totuşi, trebuie să recunoaştem că, deşi a existat un interes pentru munca în grup, preocuparea dominantă era, pînă atunci, aproape exclusiv în raport cu performanţele colective şi neglija, în acelaşi timp, logica învăţării. Iată de ce, după toate probabilităţile, eforturile pedagogilor de a realiza situaţii de lucru în grup erau destinate, din lipsă de suport teoretic, unor tatonări succesive, deci unor activităţi nu prea sistematizate.

Începem să descoperim astăzi, chiar în cîmpul rezolvării problemelor şcolare, lucrări ce ne-ar putea indica orientările practice de organizare pedagogică (Schubaver-Leoni şi Perret-Clermont, 1985; Balacheff şi Laborde, 1985). De exemplu, Blaye (1987) expune cercetări deosebit de interesante în acest domeniu.

Folosind o sarcină de organizare a produselor a două mulţimi, sarcină curentă la grădiniţă, Blaye propune unor copii de la grupa mare să organizeze produsele constituite dintr-un ansamblu de forme şi culori comportînd, fiecare, patru elemente [1].

1. O sarcină de organizare a produsului a două ansambluri: În tabelul prezentat copiilor, marginea din stînga este constituită din patru pete de culoare. A: albastru; R: roşu; G: galben; V: verde. Sarcina constă în aranjarea elementelor mulţimii produs (cartoane pe care figurează formele colorate) în căsuţele goale ale tabelului. După Blaye (1987).



Experimentul se desfăşoară în trei timpi. Mai întîi, un pre-test individual în care copiii rezolvă o problemă de organizare a produselor, „formă x culoare". Apoi, o perioadă de antrenament. La o săptămînă după pre-test copiii organizează succesiv două produse: acelaşi ca în cadrul pre-testului, apoi un produs compus din forme şi culori diferite.

În fine, post-teste individuale: unul, imediat după antrenament, cu o sarcină de organizare a unui produs asemănătoare celei din pre-test şi din cursul antrenamentelor, dar cu culori şi forme diferite, apoi un al doilea post-test, cam o săptămînă mai tîrziu, folosind produse diferite. În cursul fazei de antrenament, copii sînt repartizaţi în trei condiţii. În cea dintîi, doi subiecţi sînt plasaţi perpendincular în faţa tabelului de completat, unul în faţa marginii formelor, celălalt în faţa culorilor, astfel încît să se afle în opoziţie de centrare. Se cere copiilor să fie de acord înainte de a plasa cartonul, insistînd asupra faptului că fiecare este răspunzător pentru un element (fie forma, fie culoarea). În a doua condiţie, copiii sînt plasaţi alături în faţa marginii formelor tabelului. În a treia condiţie (de control), plasaţi în faţa marginii formelor, copiii *rezolvă singuri* exerciţiile.

Rezultatele acestei lucrări evidenţiază mai multe aspecte:

- copiii din prima condiţie (opoziţie a punctelor de vedere) reuşesc mai bine la probele din post-test decît copiii din a doua condiţie (alături);
- copiii care au lucrat singuri nu reuşesc deloc la post-testul care se desfăşoară după un anumit timp.

De altfel, Blaye observă că ameliorarea nivelului performanţei este puternic asociată unei schimbări de procedură de completare; confruntarea socio-cogntivă cu un partener egal favorizează punerea în aplicare a unor noi moduri de rezolvare. Cercetarea constată de asemenea că reuşita individuală la post-test este mai ridicată atunci cînd munca de antrenament cu un astfel de partener s-a tradus printr-o reuşită.

Se pare, în fine, că faza importantă a confruntării socio-cognitive este cea a executării procedurilor de rezolvare care provoacă „dezacorduri în act", conducîndu-i pe subiecţi la modificarea tratamentului situaţiei-problemă.

Întregul experiment, cu rezultate repetate (Blaye, 1988), este de primă importanţă, atestînd, într-adevăr, în cadrul rezolvării unor probleme şcolare, efectele benefice ale unei confruntări socio-cognitive, simultan în privinţa performanţelor în îndeplinirea sarcinilor şi în privinţa procedurilor de

rezolvare utilizate. Dar toată lumea este conştientă de noua importanţă acordată situaţiilor în care sînt puse în aplicare aceste cofruntări socio--cognitive. Nu trebuie să ezităm să vorbim aici de montaj pedagogic, în sensul în care se vorbeşte de montaj experimental, de exemplu, în lucrările practice de fizică sau chimie. Este necesar să optimizăm regia pedagogică pentru a permite copilului să cîştige ceva din confruntarea socio-cognitivă. Eficacitatea învăţării cere acest preţ. Poate tocmai datorită costului pedagogic ridicat persistă ideea reuşitei şcolare prin munca exclusiv individuală.

Marcajul social, semnificaţii sociale şi eficienţă cognitivă

După cum arată experimentele evocate în cursul paragrafelor precedente, s-a dovedit astăzi că, în anumite condiţii de regie experimentală şi pedagogică, confruntările socio-cognitive favorizează eficienţa cognitivă. Deci, dezbaterea şi cercetările cele mai actuale în acest domeniu se ocupă nu atît de acest efect de facilitare, cît de explicarea lui.

Pentru anumiţi cercetători care se consacră în mod special, în perspectiva iniţiată de Doise şi Mugny, studiului posibilităţilor de accelerare a dezvoltării inteligenţei, adică genezei structurilor operatorii, mecanismul prin care se explică efectele pozitive ale confruntărilor socio-cognitive ţine de conflictul socio-cognitiv (cf. *supra*). Pentru alţii, preocupaţi mai ales de dezvoltarea competenţelor în sarcinile de rezolvare a problemelor, explicaţia ar ţine mai ales de modificările reprezentărilor sarcinii şi de punerea în aplicare a unor proceduri noi (Blaye, 1986, 1988; Finn, 1985; Gilly şi Roux, 1984, 1988).

Din motive care ţin de caracterul mai mult introductiv decît analitic al prezentei cărţi, nu putem aborda în profunzime dezbaterea actuală. Trebuie să ştim doar că aceste explicaţii concurente nu contravin cu nimic realităţii efectelor obţinute. De aceea nu este imposibil să le regăsim circumscrise altui efect, cunoscut sub numele de efect de marcaj social.

Despre ce este vorba? Concept fabricat de Doise şi Mugny, marcajul social (Doise, Dionnet şi Mugny, 1978; Doise şi Mugny, 1981; Mugny şi Doise, 1983; De Paolis şi Mugny, 1985, pentru lucrările de bază) are o semnificaţie precisă. Ea se referă la caracteristicile situaţiilor-problemă ale căror răspunsuri sînt legate de „reglaje sociale" afectînd relaţiile interindividuale sau relaţiile în raport cu poziţiile sociale. Marcajul social defineşte deci orice situaţie socio-cognitivă unde poate fi pusă în evidenţă „o corespondenţă existentă (sau care poate exista) între răspunsurile decurgînd din reglajele sociale şi răspunsurile ce decurg din organizarea schemelor cognitive de care dispune subiectul la un moment dat al dezvoltării sale" (Mugny şi Doise, 1983, pp. 98-99).

Pentru a facilita cititorului o mai bună reprezentare a problemei, să privim lucrurile în modul următor. În faţa unei sarcini cognitive determinate, un copil dispune de mai multe registre de răspuns. El poate, mai întîi, să aplice schemele cognitive pe care le posedă, aflate în raport cu nivelul său cognitiv actual. Poate, de asemenea, în privinţa aceleiaşi sarcini, să dispună de răspunsuri legate de cunoştinţele sociale implicate de sarcină. Marcajul social îl face în acest caz pe copil să stabilească o corespondenţă psihologică între aceste diferite registre de cunoştinţe. Astfel, într-un prim experiment, Doise şi Mugny (1978) obţin, în cazul unor copii mici, şi în legătură cu o sarcină de conservare a unor lungimi inegale, progrese importante, cerînd copiilor să împartă între adulţi şi ei înşişi o brăţară lungă şi una scurtă (cf. *supra*). Autorii atribuie aceste progrese obligaţiei copilului de a confrunta răspunsuri ce decurg din două registre simultane de cunoaştere. Pe de o parte, răspunsul incorect legat de schematismul cognitiv al copilului mic, şi pe de altă parte cel implicat de necesitatea socială de a da adultului brăţara cea mai mare. Într-un alt experiment, referitor la sarcini de transformare spaţială, De Paolis (1982) îi plasează individual pe copii în patru condiţii experimentale diferite. În cea dintîi (condiţia de control), materialul este un sat; sarcina nu implică nici o necesitate socială. În a doua condiţie se introduce un marcaj social. Sarcina reprezintă o sală de clasă în care elevii trebuie plasaţi în funcţie de un criteriu pe care profesoara l-a definit (amabilitatea elevului). Într-o a treia şi o a patra condiţie, sarcinile arată, respectiv, un dirijor care îşi aşază muzicienii şi un fotograf care face o fotografie a clasei. Rezultatele, în ceea ce priveşte reuşita transformărilor spaţiale, vădesc importante progrese în condiţia clasei şcolare, acolo unde există necesitatea socială cea mai evidentă pentru copii, datorită regulii de organizare a relaţiilor dintre personajele reprezentate (profesoară - copii). Cea de-a treia şi cea de-a patra condiţie, deşi mai puţin eficace, sînt totuşi superioare condiţiei de control.

Numeroase alte cercetări explică într-adevăr efectul pozitiv al marcajului social asupra activităţilor de rezolvare a problemelor, şi nu numai asupra achiziţionării de noţiuni (Gilly, Roux, 1988; Girotto, 1987; Chambres, Bavent, 1989 etc.). În lumina tuturor acestor lucrări oricare ar fi mecanismele invocate pentru a explica rezultatele obţinute, conflicte socio-cognitive sau inducerea unei reprezentări mai pertinente a problemei, rezultă că marcajul social al sarcinilor asupra cărora operează subiecţii este un factor ce acţionează asupra funcţionării cognitive. Anumite lucrări (Nicolet, Grossen, Perret-Clermont, 1988), vizînd să stabilească o legătură între nivelul operatoriu şi originea socială a subiecţilor, arată de altfel că această legătură nu apare decît atunci cînd sarcina presupune un marcaj social. Situaţiile, sarcinile, raporturile concrete care se stabilesc în cursul unei interacţiuni trebuie considerate ca nişte condiţii al căror marcaj social influenţează construirea, de către subiect, a semnificaţiilor pe care le atribuie, jucînd deci un rol în performanţele astfel realizate.

Dacă extragem esenţialul din rezultatele acestor lucrări, reţinem în principal:

- importanţa confruntărilor socio-cognitive pentru achiziţiile şi performanţele cognitive individuale. Acest aspect al confruntărilor socio--cognitive, generator de progres, nu este de altfel limitat la copiii în situaţie de învăţare şcolară, putînd fi extins la populaţiile de adulţi în formare. S-a putut, într-adevăr, repera (Monteil, 1982, 1985, 1988 d) influenţa acestor dinamici sociale asupra producerii de cunoştinţe cu caracter ştiinţific la adulţii în formare continuă;
- apoi, faptul că, din cîte se pare, indivizii răspund în mai multe registre: sociale şi cognitive, pe baza cărora îşi organizează reprezentarea lumii sociale şi elaborează semnificaţii ale situaţiilor în care se desfăşoară şi se dezvoltă interacţiunile sociale aflate la baza activităţii lor propriu-zis cognitive;
- în fine, ţinînd cont de dezvoltările precedente, trebuie să subliniem din nou importanţa muncii colective pentru achiziţionarea competenţelor cognitive individuale. Ar fi însă lipsit de rigoare să considerăm că este suficient să adunăm subiecţii la un loc pentru ca, *ipso facto*, performanţele lor individuale să înregistreze un progres substanţial. Cadrul pedagogic al situaţiilor şi al interacţiunilor sociale rămîne condiţia necesară pentru crearea unei dinamici socio-cognitive eficace.

Comunicarea şi dezvoltarea competenţelor

Accentuarea importanţei unei reflecţii referitoare la cadrele pedagogice presupune o sumă de întrebări referitoare la procesele de comunicare. În cele ce urmează, este necesar să prezentăm aspectele care, deşi diferite de cele evocate în capitolul precedent, sînt la fel de importante. Comunicarea a fost şi este obiectul a numeroase lucrări tocmai pentru a-i determina parametrii cei mai activi în dezvoltarea cunoştinţelor şcolare şi, în general, a competenţelor cognitive. De aceea, în cercetările actuale se întîlnesc lucrări asupra schimburilor comunicative între egali şi asupra analizelor fine de interacţiune dintre copii (Beaudichon, 1982).

Dacă se ia în considerare că pentru a îndeplini anumite sarcini, mai ales şcolare, dar nu numai, este indispensabil să înţelegem bine anumite aspecte ale procesului de comunicare, trebuie să ne consacrăm explorării parametrilor aflaţi în joc într-un asemenea proces. Numeroase lucrări, realizate după studii asupra comportamentului unor copii mici, sînt din acest punct de vedere cu totul demne de interes. Astfel, s-au putut pune în evidenţă faptele următoare. Copiii mici (6-7 ani) cred că pentru a fi adecvat, este suficient ca mesajul lor verbal să corespundă cu ceea ce vor să spună (Robinson, 1981). Ei ignoră faptul că eficacitatea comunicării poate depinde de adoptarea punctului de vedere al receptorului şi că trebuie deci să facem diferenţa între intenţia de comunicare şi elementele necesare bunei transmiteri a mesajului (Robinson, Silbereisen şi Claar, 1985). Astfel, copiii de cinci ani, perfect capabili să descrie cu precizie obiectele, trasmit prea puţine elemente asupra acestora pentru ca partenerul lor să poată alege fără dificultate. Iată de ce nu înţeleg de ce ei înşişi pot fi cauza eşecului în comunicare. Ei consideră că un mod eficace de a rezolva problema ar fi ca auditoriul să facă un efort de reflecţie! La această vîrstă, într-adevăr, copiii nu au dobîndit noţiunea de „informaţie ambiguă". Ei continuă, într-un fel, să ignore procesul de comunicare verbală şi, conform cercetătorilor specializaţi în domeniu, aceasta ar fi din cauza felului în care le vorbesc adulţii.

Plecînd de la analiza protocolurilor de schimb verbal părinţi – copii (culese acasă sau la şcoală) s-a putut remarca faptul (Robinson *et al.*) că în prezenţa unui mesaj prost înţeles din cauza ambiguităţii adulţii caută în mod

spontan să rezolve dificultatea astfel apărută. Atunci cînd copilul vorbeşte, adultul ghiceşte sau pune o întrebare pentru a obţine informaţia lipsă. În cazul în care adultul este locutor, el se străduie să reformuleze enunţurile pînă la a atinge nivelul necesar de înţelegere a mesajului de către copil. Eficace pentru rezolvarea imediată a problemei, aceste strategii sînt totuşi puţin educative în măsura în care nu permit copilului să conştientizeze problema de comunicare. În alte cercetări, se studiază strategiile aplicate de părinţi pentru a-i ajuta pe copii atunci cînd ei sînt confruntaţi cu o problemă de comunicare. Copiii sînt puşi într-o situaţie în care trebuie să descrie obiecte unui auditor, furnizîndu-i poziţiile exacte astfel încît acesta, pe baza indicaţiilor furnizate de către copil, să poată plasa în spatele unui ecran obiecte identice la locul lor. Părinţii asistă la experiment şi pot interveni dacă doresc. Ajutorul părinţilor se arată fără efect asupra abilităţii comunicative a copiilor (măsurată înainte şi după experiment), comparată cu abilitatea copiilor dintr-un grup de control (în care părinţii sînt absenţi). Studiul strategiilor părinţilor arată ei că nu sînt conştienţi de exigenţele comunicării şi pune în evidenţă doar preocuparea de a orienta comportamentul imediat al copilului pentru a-l face să reuşească.

Acest tip de conduite parentale pune cu atît mai multe probleme cu cît s-a putut observa, şi în alte cercetări, că mamele care spun copiilor că nu înţeleg, că nu îşi dau seama despre ce vorbesc, favorizează la aceştia înţelegerea rolului ambiguităţii în interacţiunea comunicativă. Invers, copiii mamelor care „ghicesc" sînt mai puţin avansaţi în înţelegerea ambiguităţii informaţiei.

Se pare că la copii există o reprezentare eronată a procesului de comunicare. Prin urmare, strategiile de intervenţie ale adulţilor, bazate pe comportamente ce vizează ajutarea copilului, ghicind despre ce vorbeşte, nu pot decît să favorizeze menţinerea unei asemenea reprezentări. Cunoaşterea modalităţilor de comunicare ar trebui, din acest punct de vedere, să se dovedească de o mare utilitate pentru a evita, mai ales în situaţiile şcolare, numeroase neînţelegeri cu consecinţe uneori hotărîtoare. Într-adevăr, o reprezentare eronată a procesului de comunicare îl face pe copil să se comporte ca şi cum ar înţelege ceea ce i se spune. Astfel, nu trebuie să ne uimească eşecul celui care spune totuşi, cu bună credinţă, că a înţeles mesajul. Este deci important să cunoaştem, ca educatori, căile prin care se

dezvoltă procesul de comunicare şi de stăpînire a interacţiunilor comunicative. Realizînd locul pe care îl ocupă comunicarea în universul pedagogic, folosirea de către adult a unor strategii de interacţiune verbală mai bine documentate garantează o mai bună eficacitate educativă.

Inserţii sociale, comparare, atribuire a valorilor şi performanţe cognitive

După cum am văzut în secţiunile precedente, un nivel de explicare strict intra-individual este insuficient pentru a înţelege dezvoltarea competenţelor cognitive şi a performanţelor unui subiect în situaţie de învăţare. Cauzalităţile căutate doar în caracteristicile idiosincratice ale subiectului sau în proprietăţile intrinseci ale obiectelor, în măsura în care aceste obiecte constituie un punct de aplicare şi de măsurare a capacităţilor presupuse ale subiectului, nu explică decît parţial rezultatele obţinute la diferitele sarcini propuse individului care învaţă.

Într-adevăr, lucrările evocate mai sus vădesc simultan ponderea interacţiunilor sociale şi rolul cunoştinţelor sociale de care dispune subiectul înainte de realizarea activităţii sale şi pe care le aduce în această activitate. Toate aceste evenimente participă în mod esenţial la elaborarea, aplicarea, derularea mecanismelor pe care se bazează construcţiile şi producţiile cognitive. Iată de ce pare dificil să ne limităm la concepţii care consideră că evenimentele sociale sînt simpli factori extrinseci ce se dovedesc a fi, în funcţie de cazuri, facilitatori, neutri sau inhibitori ai diferitelor tipuri de comportament sau ai unei conduite oarecare. Abordarea problemei generale a proceselor de cunoaştere dintr-un punct de vedere psihosocial implică a nu considera universul cognitiv ca fiind guvernat de legi binare şi modelat de dihotomii (subiect-obiect) ci, dimpotrivă, a adopta un principiu ternar pe care toată lumea îl consideră astăzi ca un pricipiu psihosocial de bază (Moscovici, 1984). Principiu în care celălalt, deci socialul, este constitutiv pentru modelele care decurg din el. Fără a intra într-o discuţie teoretică aprofundată, trebuie totuşi, pentru introducerea următoarelor lucrări şi pentru lămurirea cititorului, să facem efortul unei minime reflecţii.

Orice problematică de tip ternar presupune o mediere între obiect şi subiect. Acestă necesitate mediaţională poate acoperi puncte de vedere foarte

diferite. Astfel, Beauvois (1987) sugerează plasarea acestei medieri la unul dintre poli : polul semnificaţiilor, polul conduitelor necesare. Pe scurt, să considerăm că polul semnificaţiilor conţine, de exemplu, limbajul, cunoştinţele etc. ; cît despre conduitele necesare, acestea ar fi cele pe care structura socială le impune subiectului în raportul său cu obiectul. Adică, de pildă, cele implicate de către structurile organizaţionale sau instituţionale (organizarea muncii, relaţiile profesor-elev...). Ca atare, acestea sînt, evident, conduite social necesare, şi nu conduite universale. Cu alte cuvinte : „Aceste conduite necesare definite de proprietăţile raportului cu obiectul fac din structura şi din cadrul social de referinţă, în care se exersează activitatea subiectului, o variabilă constitutivă a elaborărilor cognitive, a comportamentelor şi a performanţelor subiectului" (Monteil, 1988 a). Iată de ce, în concepţia mea, conduitele care rezultă dintr-o anume formă de organizare a relaţiilor din interiorul şcolii (locul elevului bun sau rău) pot furniza o bază comportamentală constituind, în aceeaşi măsură ca şi semnificaţiile şi cunoştinţele, o mediere între individ şi obiectul susceptibil de a afecta procesul de cunoaştere. Această concepţie psihosocială indică o abordare cognitivă ce implică obiectul şi condiţiile sociale ale raportului cu obiectul.

Luarea lui în considerare (de exemplu, a sarcinii şcolare) şi a condiţiilor sociale ale raportului cu obiectul ne permite să ţinem cont de aspectele adesea neglijate de o psihologie strict intraindividuală, precum : rolul egalilor, poziţiile sociale, statutul etc. Lucrările prezentate mai jos se înscriu deci în linia acestei concepţii. Urmărind, în primul rînd, să contribuie la dezvoltarea unei psihologii sociale a construcţiilor cognitive, ele nu sînt lipsite de interes pentru cei care, preocupaţi de educaţie, îşi pun întrebări asupra organizării situaţiilor de achiziţie, mai ales şcolară.

Comparare socială, reuşită şi eşec şcolar

Lucrările invocate în capitolul III ne-au permis să sugerăm, chiar să arătăm, atît în cadrul relaţiilor interpersonale, cît şi în cel al relaţiilor dintre grupuri, în ce măsură compararea socială poate, în anumite condiţii, să participe la determinarea comportamentelor indivizilor în chestiune. De altfel, am văzut şi în lucrările lui Lepper, Ross şi Lau, care dădeau elevilor impresia că ar fi sau nu capabili să rezolve probleme de raţionament, ce forţă are această categorizare asupra conduitelor lor ulterioare.

Iată de ce, într-o primă cercetare cu scop de explorare (Monteil, 1988 a), m-am străduit să evaluez eventualele consecinţe ale marcajelor şcolare (reuşită/eşec) în situaţie de comparaţie socială personală [1] şi în condiţii care atribuie subiecţilor poziţii sociale diferite (anonimat, vizibilitate).

Experimentul este realizat cu o populaţie compusă din 64 de elevi frecventînd clasa a patra din învăţămîntul francez [2]. Jumătate dintre ei aparţin grupului cu nivel şcolar ridicat, cealaltă jumătate unor grupuri cu nivel şcolar slab. Mai clar, unii sînt în situaţie de reuşită şcolară, ceilalţi în situaţie de eşec.

Situaţia experimentală constă într-un curs de biologie identic predat de acelaşi profesor unor grupuri de opt elevi (patru elevi în situaţie de reuşită, patru în situaţie de eşec). Într-o condiţie, numită „condiţia de comparare socială", se spune tuturor subiecţilor (care, rezultaţi din clase diferite, îşi ignoră nivelurile respective), folosindu-se şi exemple, că unii aparţin nivelului II (nivel ridicat), iar ceilalţi nivelului IV (nivel slab). Ceea ce corespunde realităţii cunoscute de fiecare elev. Într-o altă condiţie, care nu presupune comparaţia, dimpotrivă, li se spune subiecţilor că sînt de acelaşi nivel, fără a-l preciza (ceea ce permite fiecăruia să creadă că ceilalţi îi sînt egali în privinţa rezultatelor şcolare). Acestor condiţii li se adaugă o nouă sursă de variaţie. Înainte de curs, jumătate din subiecţii fiecărei condiţii sînt anunţaţi că nu vor fi ascultaţi în cursul expunerii lor (situaţie care garantează anonimatul), în timp ce cealaltă jumătate este asigurată că fiecare elev va fi supus unei întrebări în timpul lecţiei (situaţie implicînd vizibilitatea). De fapt, din raţiuni metodice evidente (cf. capitolul I), subiecţii nu vor fi solicitaţi în nici una dintre aceste condiţii. Ultima fază a experimentului constă într-o lucrare scrisă conţinînd zece întrebări referitoare strict la materia cursului. Aceste lucrări sînt corectate după un barem precis, fără ca cei patru profesori de biologie să cunoască numele elevilor. Fiecare corector dispune de toate lucrările distribuite în patru ordini diferite pentru a evita eventualele abateri evaluative (cf. capitolul II). Deşi puţin cam lungă, descrierea paradigmei experimentale era totuşi indispensabilă, în măsura în care o vom regăsi în cercetările ulterioare. Ce arată rezultatele acestui experiment ?

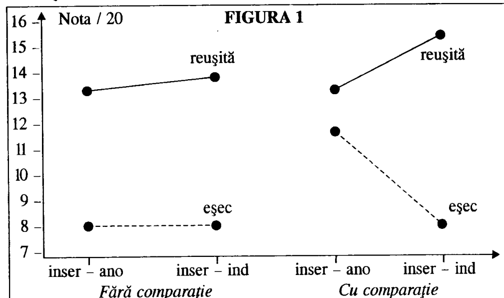
1. Comparaţia socială personală este definită, după Rijsman (1983), ca o comparaţie în întregime bazată pe un *feed-back* relativ la meritele subiecţilor.
2. Echivalentul clasei a opta din învăţămîntul românesc (n. tr.).

Mai întîi, că în situaţia ce nu include comparaţia (cf. fig. 1), „elevii buni", oricare ar fi poziţia atribuită (anonimat, vizibilitate), au un nivel ridicat de reuşită, în timp ce elevii slabi au un nivel coborît de reuşită (măsurat de notele obţinute la lucrarea scrisă). Cititorul va fi uimit că am făcut un experiment pentru a descoperi un „lucru" atît de previzibil. Totuşi, dacă observă cu atenţie rezultatele obţinute în condiţia ce include comparaţia (cf. fig. 1), va nota:

- că rezultatele elevilor diferă în funcţie de plasarea lor în situaţie de anonimat sau de vizibilitate;
- că elevii buni reuşesc mai puţin în situaţie de anonimat decît de vizibilitate;
- că elevii slabi reuşesc în situaţie de anonimat şi eşuează în situaţie de vizibilitate.

De altfel, se va remarca faptul că elevii buni în situaţie de vizibilitate reuşesc mai bine în condiţia ce include comparaţia decît în cealaltă. În acest experiment totul se petrece ca şi cum:

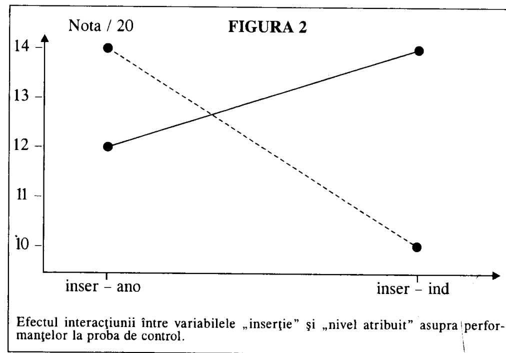
- atunci cînd elevul este etichetat ca „bun" şi plasat în poziţie de vizibilitate într-o situaţie de comparare socială el se depăşeşte pe sine;
- atunci cînd elevul este etichetat „slab" şi plasat în poziţie de anonimat într-o situaţie de comparaţie socială el îşi mobilizează competenţele ce-i permit să reuşească, pe cînd plasat în poziţie de vizibilitate el eşuează, ca de obicei.



Scoruri medii la lucrarea scrisă după expozeul profesorului. Efectul interacţiunilor între factorii „comparaţie" (cu/fără), „inserţie" (producătoare de anonimat/individualizantă) şi „nivel şcolar" (reuşită/eşec).

Aceste prime rezultate neaşteptate, în care elevii slabi reuşesc şi elevii buni obţin rezultate diferite în condiţii sociale contrastante, au dat naştere unor experimente căutînd să le confirme şi eventual să le explice. Astfel, ne-am consacrat, în alte cercetări (Monteil, 1988 a, 1988 c), de data aceasta cu elevi buni, verificării efectului atribuirii valorice (reuşită/eşec) în condiţia de comparare socială şi în situaţii în care se manipulează poziţii sociale (anonimat, vizibilitate).

Experimentul realizat este asemănător cu precedentul din toate punctele de vedere. În afara unui aspect. Se organizează o probă falsă, prealabilă cursului. Subiecţii trebuie să descrie un parameci colorat pe care îl observă la microscop. Pe baza descrierii făcute li se atribuie, public şi la întîmplare, reuşita sau eşecul. Astfel încît aici eşecul şi reuşita sînt determinate de către experimentator. După cum arată figura 2, rezultatele sînt cît se poate de surprinzătoare. Aceşti elevi, despre care nu trebuie să uităm că sînt, cu toţii, elevi buni, obţin performanţe contrastante în funcţie de condiţii.



Efectul interacţiunii între variabilele „inserţie" şi „nivel atribuit" asupra performanţelor la proba de control.

Subiecţii cărora li se atribuie un eşec eşuează în situaţie de vizibilitate socială şi reuşesc în situaţie de anonimat. Invers, cei cărora li se atribuie o reuşită vădesc o tendinţă de a eşua în situaţie de anonimat şi continuă să reuşească în situaţie de vizibilitate. Elevii par să atribuie o valoare de

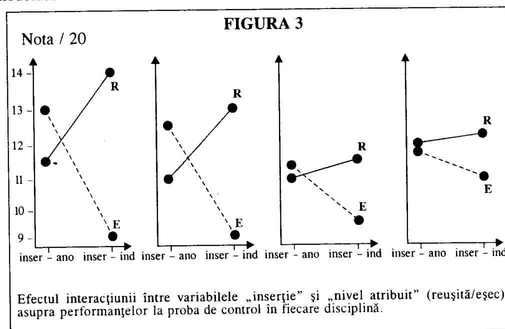
sancţiune negativă anonimatului atunci cînd sînt plasaţi în poziţie de reuşită, atribuindu-i o valoare pozitivă atunci cînd sînt în poziţie de eşec. Fără a intra într-o discuţie teoretică asupra rezultatelor (pentru acest subiect, v. Monteil, 1988 a; Monteil şi Castel, 1989), putem totuşi emite o ipoteză generală explicativă. În situaţie de vizibilitate performanţele corespund sancţiunilor atribuite (elevii cărora li se atribuie reuşita înregistrează un succes, cei cărora li se atribuie eşecul obţin rezultate slabe). Se poate deci considera că riscul de a fi scos la lecţie, sporind pregnanţa normelor socio-evaluative ale sistemului şcolar, îl face pe subiect să-şi înscrie conduita în sistemul de aşteptări generat de şcoală. În situaţia de anonimat, subiecţii ar acorda o semnificaţie aparte situaţiei în funcţie de sancţiunea care le este atribuită. În caz de reuşită, interpretarea lor ar merge în sensul unei devalorizări de sine prin confundarea cu cei care au eşuat. În schimb, în caz de eşec, interpretarea lor ar merge în sensul revalorizării de sine prin confundarea cu cei care au reuşit. Pare deci posibil să analizăm fenomenul general în modul următor. În cazul în care pregnanţa regulilor socio-normative evaluative este slabă (condiţie de anonimat cu garanţia de a nu fi scos la lecţie), constituirea unei semnificaţii aparte joacă un rol de intermediar plecînd de la care se elaborează comportamentul (performanţele). În ocurenţă, situaţia de anonimat avînd o valoare contrarie celor ataşate sancţiunilor atribuite la plecare, performanţele merg în sens invers acestor sancţiuni. În cazul în care pregnanţa normelor socio-evaluative este puternică (condiţie de vizibilitate, adică certitudinea de a fi scos la lecţie), comportamentul ar fi mai direct determinat social. După cum se vede, ponderea semnificaţiei acordate unei situaţii sociale de către un subiect îi determină, în parte, comportamentul. Iată de ce, în universul şcolar, este necesar să se acorde o atenţie aparte condiţiilor create elevilor în situaţia de achiziţionare a cunoştinţelor. Se pot avansa ca dovadă rezultatele unui alt experiment (Monteil şi Castel, 1989), arătînd că dacă ansamblul scenariilor experimentale descrise anterior este precedat de o activitate în grup în care elevii sînt determinaţi să lucreze împreună pentru îndeplinirea unei sarcini comune valorizate, efectele contrastante slăbesc. Ca şi cum prezenţa unor resurse sociale pozitive (apartenenţa la un grup valorizat) ar permite, la nivel individual, compensarea efectelor sancţiunilor sociale (atribuirea eşecului, de exemplu) şi a efectelor de poziţie sau de inserţiuni sociale (anonimat, vizibilitate, de exemplu).

Performanţele cognitive ale unui subiect nu sînt deci independente de condiţiile sociale în care sînt realizate. Din acest punct de vedere, este posibil să considerăm că valorizarea socială mai mult sau mai puţin importantă a disciplinelor şcolare este de natură a provoca, la elevi, comportamente diferenţiate. Într-adevăr, oricine este de acord cu existenţa unei ierarhii în disciplinele de învăţămînt. De aceea, se poate considera că perceperea de către indivizi a acestei ierarhii a disciplinelor este în măsură să determine funcţionarea şcolii ca prismă de refracţie a valorilor social atribuite fiecăreia dintre ele prin discursurile şi practicile culturale dominante. În starea actuală a cunoştinţelor noastre de psihologie cognitivă, nici un argument ştiinţific nu permite fondarea unei ierarhii a disciplinelor pe baza ierarhiei operaţiilor implicate de una sau de alta. Cu atît mai mult cu cît s-a putut arăta (Simon, 1982) că o categorizare simplă a cunoştinţelor din diferite discipline, corespunzînd competenţelor cognitive specifice cerute de tratarea conţinutului lor, nu are o bază empirică. Într-adevăr, din punctul de vedere al epistemologiei cognitive, nici o diferenţă fundamentală nu permite distingerea proceselor de tratament cerute de construirea şi menţinerea diferitelor cunoştinţe, chiar atunci cînd ele trimit la abilităţi procedurale şi declarative diversificate (totalitatea regulilor şi a informaţiilor tratate într-un enunţ logico-matematic şi într-un enunţ literar). Organizarea ierarhică instituţională a cunoştinţelor din diferitele discipline studiate în şcoală nu poate deci fi pusă pe seama modurilor de tratare cognitivă a diferitelor tipuri de cunoaştere.

Într-o asemenea perspectivă, cunoaşterea trebuie de asemenea considerată ca un obiect ce depinde de condiţiile sociale în care are loc mobilizarea percepţiei sale pentru acţiune, prin intervenţia sistemelor de evaluare legate de mizele sociale exprimate de obiect. Iată de ce ne-am putut angaja (Monteil, 1987, 1988 a) în studierea a ceea ce se întîmplă cu fenomenul observat în paradigma de comparare socială atunci cînd experimentarea este realizată plecînd de la discipline şcolare diferite. Am luat deci, tot cu elevi buni, experimentul de bază în matematică, biologie, istorie, geografie, educaţie manuală şi tehnică.

Rezultatele obţinute în acest cadru arată (cf. fig. 3) că diferitele marcaje şcolare (atribuirea succesului şi a eşecului, poziţia anonimă sau vizibilă) sînt sensibile la mizele sociale. Prin urmare, educaţia manuală şi tehnică şi

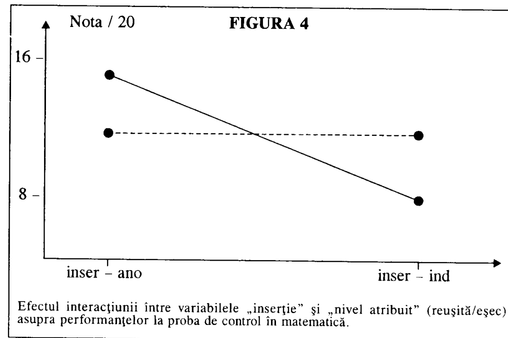
disciplina matematică nu declanşează acelaşi tip de comportament la elevi. Puţin valorizată, educaţia manuală şi tehnică pare să aibă pentru elevi o semnificaţie mai degrabă neutră, în măsura în care condiţiile create nu au efect. Pe de altă parte, nu ne va surprinde amploarea efectelor în cazul matematicii. Comportamentele elevilor, prin intermediul performanţei lor, poartă astfel marca mizei sociale reprezentate de situaţia în care au loc. Iată de ce, se pare, nu putem neglija, pentru a înţelege sau chiar explica activităţile cognitive individuale, condiţiile sociale ale apariţiei lor. Vom nota în fine, ca o ultimă remarcă, faptul că fără îndoială eventuala modificare a unui comportament şcolar, într-o disciplină dată, nu depinde doar de caracteristicile idiosincratice ale celor care o frecventează, ci şi de modificarea modelului cultural dominant la un moment dat în societate.



Efectul interacţiunii între variabilele „inserţie" şi „nivel atribuit" (reuşită/eşec) asupra performanţelor la proba de control în fiecare disciplină.

În acest stadiu al prezentării cititorul ar putea fi uimit, pe bună dreptate, de interesul exclusiv acordat elevilor buni în experimentele expuse. Să fie liniştit, comportamentele elevilor etichetaţi ca fiind în situaţie de eşec şcolar fac şi ele obiectul unor studii care, deşi realizate tot dintr-o perspectivă fundamentală, vizînd analizarea determinanţilor activităţii cognitive individuale, comportă nu mai puţine învăţăminte cu orientare pragmatică. Astfel, Monteil şi Chambon (1988), folosind paradigma experimentală de bază, îi confruntă pe elevii în situaţie de eşec şcolar dovedit cu diferitele condiţii

propuse elevilor în situaţie de reuşită şcolară. Experimentul era realizat de această dată în matematică cu o lecţie referitoare la teorema lui Thales. Rezultatele obţinute prezintă un profil total invers faţă de cel obţinut pentru elevii buni (cf. fig. 4).



Efectul interacţiunii între variabilele „inserţie" şi „nivel atribuit" (reuşită/eşec) asupra performanţelor la proba de control în matematică.

Într-adevăr, elevii slabi cărora li se atribuie o sancţiune pozitivă (plecînd de la o falsă probă de aranjare logică ce nu permite elevilor să-şi aprecieze nivelul de performanţă) obţin rezultate ridicate tocmai în situaţia de anonimat. Iar în situaţia de vizibilitate, tot în cazul unei sancţiuni pozitive, ei au performanţele cele mai slabe. Deşi trebuie să fim foarte prudenţi în interpretarea teoretică a rezultatelor obţinute, putem totuşi avansa o interpretare minimală. Elevii par a se comporta ca şi cum, obişnuiţi de multă vreme cu eşecul, nu sînt în măsură să-şi asume public (adică în situaţie de vizibilitate socială) o evaluare pozitivă care, în condiţie de anonimat arată că are un impact cert asupra performaţelor lor. În final, este necesar să notăm caracterul peren al acestui efect. Măsurate cu ajutorul unui post-test asupra unor sarcini de aplicare a teoremei lui Thales şi nu doar de simplă reproducere a informaţiei, rezultatele elevilor, plasaţi în situaţie de anonimat şi cu sancţiune pozitivă, rămîn bune.

Pe baza unui asemenea fenomen, se poate presupune că vom obţine o răsturnare a comportamentului printr-o serie de atribuiri de sancţiuni pozitive, „elevul slab" adoptînd în acest caz comportamentul elevului bun care reuşeşte mai bine în situaţie de vizibilitate decît în situaţie de anonimat. O serie de lucrări în desfăşurare se străduiesc să dovedească o asemenea ipoteză.

Ultimele rezultate, raportate la cele legate de persistenţa categoriilor iniţiale (cf. capitolul II), sugerează importanţa aplicării de sancţiuni şi atribuirii de condiţii sociale în care acestea să fie gestionate de către subiecţi. Într-adevăr, elevul aflat în situaţie de eşec şcolar nu prea pare în măsură, după o reuşită, să adopte imediat comportamentul elevului bun. Dimpotrivă, se pare că el exhibă conduite de „diferenţiere tacită", ca şi cum încă i-ar fi greu – dată fiind „istoria" sa şcolară – să se situeze în faţa cortinei, de data aceasta cu noi atribute corelate reuşitei.

După ce am descris aceste cîteva lucrări, deşi se impune o mare prudenţă în privinţa stabilirii valorii lor pragmatice, trebuie, totuşi, să reţinem ideea unei pedagogii pe care aş califica-o drept pedagogie de inserţie socială, ale cărei exigenţe nu se apropie doar de o concepere prea spontană a distribuirii poziţiilor şi sancţiunilor şcolare. În general, dintr-o perspectivă atît teoretică, cît şi pragmatică, totalitatea cunoştinţelor evocate pe scurt în acest capitol pledează pentru o abordare pluridimensională (Beaudichon, Verba şi Winnykamen, 1988) a interacţiunilor sociale aflate la baza proceselor de achiziţionare a cunoştinţelor. De aceea, trebuie să provocăm confruntări tot mai frecvente ale modelelor şi teoriilor ce caută să plaseze domeniul practicile educative într-un univers ştiinţific de referinţă.

Dacă, pînă acum, am arătat că performanţele şi construcţiile cognitive individuale sînt strîns dependente de interacţiunile şi semnificaţiile sociale, atît în raport cu sarcinile, cît şi cu ceilalţi (egali, adulţi...), nu trebuie totuşi să uităm posibilele limitări cognitive ale subiecţilor înşişi. Dar dezvoltarea permisă în cadrul acestor eventuale limite necesită amenajări şi programe didactice şi pedagogice informate. Fie şi numai pentru a atinge aceste limite. Parţial şi deci părtinitor, corpusul lucrărilor consemnate în acest capitol ar putea în mod abuziv să lase să se creadă că studiul ameliorării performanţelor este o preocupare recentă. Cîtuşi de puţin.

Facilitarea socială şi ameliorarea performanţelor

Cititorul primului capitol îşi va aduce aminte, fără îndoială, de experimentul lui Triplett, evocat pentru a indica vîrsta respectabilă a psihologiei sociale experimentale. Or, lucrările lui Triplett se refereau tocmai la studiul performanţelor realizate de un subiect după cum acesta lucra singur sau în prezenţa altuia. Într-unul dintre experimente, sarcina simplă consta în mînuirea cît mai rapidă a unei mulinete de de către copii care lucrau fie singuri, fie cîte în doi în aceeaşi cameră. În al doilea caz, performanţele erau superioare. Prezenţa altuia ar avea deci o influenţă benefică asupra comportamentului. Acest fenomen, cunoscut mai tîrziu sub numele de facilitare socială, a generat numeroase cercetări, bazate pe noua interpretare a lui Zajonc (1965). Astfel, s-au studiat atunci mai atent efectele publicului (adică în ce fel spectatorii pasivi influenţează performanţele indivizilor la o sarcină oarecare) şi efectele de co-acţiune (adică în ce măsură efectuarea unei activităţi este influenţată, la individ, de alţii care efectuează aceeaşi activitate). S-au putut descoperi astfel numeroase activităţi, atît umane, cît şi animale, afectate pozitiv de asemenea situaţii. Din nefericire, un alt ansamblu de rezultate a adus efecte contrarii. În condiţii de simplă prezenţă şi de co-acţiune rezultatele individului erau mai slabe decît atunci cînd lucra singur. Zajonc propunea o explicaţie a acestor rezultate contradictorii în termeni de motivaţie. Într-adevăr, de la teoria lui Hull şi Spence asupra învăţării, se ştie că punerea în aplicare a cuplului tensiune/activare fiziologică sporeşte probabilitatea de a da răspunsul cel mai bine învăţat, adică răspunsul dominant. Publicul şi coacţiunea sporind motivarea, probabilitatea unui răspuns dominant creşte în egală măsură. Prin urmare, dacă răspunsul dominant este corect, efectul de facilitare socială este pozitiv, iar în caz contrar, negativ. Invocarea facilitării sociale ar fi deci cel puţin paradoxală ! S-ar părea aşadar că prezenţa şi co-acţiunea ar fi un obstacol pentru învăţare, favorizînd simpla performanţă.

Fără a intra într-o dezbatere teoretică – dificil de realizat aici, chestiunea nefiind încă epuizată – pentru a explica efectele contradictorii ale prezenţei celuilalt asupra performanţelor individuale, trebuie totuşi să evocăm cîteva lucrări actuale.

Dacă cercetările asupra facilitării sociale tind să arate că a lucra în prezenţa altcuiva sporeşte motivarea şi deci favorizează simpla performanţă la o sarcină, altele, în schimb, pun în lumină faptul că subiecţii care lucrează împreună fac mai puţine eforturi decît subiecţii care lucrează singuri (Latane, Williams şi Harkins, 1979). Acest efect, cunoscut în literatură sub numele de *social-loafing* (efect de aţipire – traducerea noastră) a fost recent interpretat ca fiind legat de faptul că subiecţii care lucrează împreună nu-şi pot evalua contribuţia din pricina lipsei unui *feed-back* individual (Harkins, 1987 ; Harkins şi Jackson, 1985). În linia acestei interpretări, Harkins şi Szymanski (1988) reuşesc să elimine efectul *social-loafing* furnizînd subiecţilor posibilitatea unei auto-evaluări.

În baza acestor cîtorva elemente rezultă că simpla prezenţă a celuilalt, atunci cînd are efecte motivante, favorizează doar emiterea răspunsului dominant la un moment dat în repertoriul comportamental al unui individ ; aceasta spre deosebire de confruntările socio-cognitive care generează noi răspunsuri. În plus, în anumite cazuri de lucru în comun, se întîlnesc efecte contrarii celor de facilitare socială, efecte traduse prin comportamente de efort redus. Pentru a le modifica sau a le elimina, pare necesar să se introducă posibilităţi de evaluare, deci de comparare.

În scopul de a explica efectele dovedite, dar contradictorii, anumiţi autori (Sander şi Baron, 1975 ; Baron, 1986) propun o explicaţie în cadrul teoriei conflictului de distragere. Potrivit acestei teorii, efectele diferite (facilitare socială/efect de aţipire) ar fi provocate de prezenţa sau absenţa unui conflict de atenţie. Conflictul poate fi creat nu numai de distragerile exterioare subiectului, dar şi de cele provenind de la subiectul însuşi, adică, de exemplu, din cauza unor activivităţi cognitive care nu sînt direct pertinente pentru rezolvarea sarcinii cu care se găseşte confruntat. Acesta ar fi cazul unei reflecţii asupra succesului sau eşecului sarcinii. Ceea ce ar putea explica, mai ales, de ce o audienţă evaluativă care nu este direct prezentă ar putea genera o facilitare socială cu consecinţele ştiute asupra simplelor performanţe şi asupra achiziţiilor.

Rezultatele obţinute în acest cîmp de lucru colectiv şi eforturile teoretice realizate pentru a da o explicaţie au fost evocate aici cu un obiectiv precis : cel de a arăta necesitatea organizării şi structurării activităţilor colective. Se poate vedea, într-adevăr, în ce măsură munca în comun nu se dovedeşte

întotdeauna, în sine, un factor de progres. Pare necesar să-i plasăm pe subiecţi în situaţii în care comparările şi confruntările socio-cognitive rămîn posibile. Şi aceasta inclusiv pentru a ameliora simple răspunsuri bine învăţate.

Bilanţ şi repere pentru acţiune

Putem oare, pe baza celor cîteva lucrări examinate pe scurt în acest capitol, să luăm în considerare o primă contribuţie vizînd să gîndească sau chiar să regîndească anumite amenajări didactice şi pedagogice ale situaţiilor şcolare şi, în general, ale situaţiilor de educare ?

Este oare nevoie să insistăm ? Ar fi prea puţin ştiinţific să concepem o aplicaţie directă a cercetărilor realizate în aceste condiţii specifice şi orientate toate spre cunoaşterea unor mecanisme adesea minimale, deşi fundamentale. Totuşi, fără a propune reguli de acţiune aplicabile în orice situaţie educativă şi oricare ar fi cei cărora li s-a încredinţat responsabilitatea, credem că este posibil, plecînd de la cunoştinţe dovedite, să suscităm sau să însoţim reflecţia pedagogică. Iată de ce mi se pare că ar trebui să reţinem următoarele aspecte :

– mai întîi, o remarcă : există, din cîte se pare, limite în dezvoltarea abilităţilor şi competenţelor cognitive ale unui individ ; limite care ţin de caracteristicile sale idiosincratice (biologice şi sociale). În ciuda acestui lucru, cercetările evocate indică, fără nici o îndoială, posibilitatea de a interveni ca educator în mod eficace în cadrul acestor limite. Într-adevăr, diferitele contribuţii relevate arată, chiar dacă adesea rezultatele lor par contradictorii, în ce măsură anumite tipuri de intervenţii, aici experimentale, deci de foarte scurtă durată şi realizate în spaţii şi locuri specifice, modifică, modulează şi îmbogăţesc repertoriul comportamental al individului ;

– cel dintîi element de reţinut ţine de aspectul pozitiv, manifestat în confruntările socio-cognitive şi în concentrarea diferitelor puncte de vedere. Fie că au loc cu un egal, un adult, că îi privesc pe subiecţii cu competenţe diferite sau cu competenţe clar echivalente, convenabil organizate şi administrate, cel mai adesea dau naştere unui progres cognitiv real ;

– al doilea element ce merită abordat se referă la situaţiile de învăţare în cursul cărora intervine un marcaj social. S-a dovedit într-adevăr că atunci cînd sarcinile sau situaţiile, eventual ambele simultan, prezintă caracteristici

ce fac apel la registrul cunoştinţelor sociale ale subiectului, putînd sau nu intra în opoziţie cu cel al cunoştinţelor cognitive, se constată modificări ale competenţelor cognitive individuale, modificări susceptibile de a ameliora performanţele. Faptul că explicarea mecanismului subiacent se referă la conflictul socio-cognitiv sau că ea ţine cont de elaborarea unei reprezentări mai pertinente a sarcinii sau a situaţiei de către subiect nu modifică cu nimic realitatea faptelor observate ;

- nu putem trece sub tăcere un al treilea element de cunoaştere legat de lucrările asupra comunicării sociale. Într-adevăr, stăpînirea proceselor de comunicare reclamă, după cum s-a văzut, achiziţionarea de către interlocutori a noţiunii de informaţie ambiguă. Achiziţie întîrziată sau împiedicată de conduitele de ajutor adesea spontan adoptate de către adulţii-părinţi sau profesori în privinţa copilului mic. În măsura în care ne străduim să „ghicim" ce vrea să spună copilul, acesta este lipsit de posibilitatea de a-şi da seama de dificultatea sa de a comunica în mod eficace. De aceea, nu trebuie să ne mirăm cînd îl vedem reacţionînd incorect la un mesaj pe care, altminteri, părea să-l fi înţeles ;

- în egală măsură, este necesar să subliniem un al patrulea element, faptul că munca realizată în prezenţa celuilalt poate la fel de bine facilita, dar şi inhiba performanţele. Şi că, în orice caz, fără alte formalităţi decît cea a simplei prezenţe a celuilalt, munca în comun duce, în cel mai bun caz, la apariţia răspunsului dominant în repertoriul comportamental al subiectului. Dacă acest răspuns este corect, se observă o ameliorare a performanţelor de restituire, în caz contrar se observă efecte negative asupra achiziţiei.

- trebuie, în fine, să reperăm un ansamblu de elemente aflate în legătură cu inserţiile sociale şi atribuirea de valori subiecţilor în situaţie de achiziţie şi de producţie cognitivă. Astfel, plasaţi în situaţie de comparare socială personală, indivizii reacţionează diferit la sancţiunile ce îi vizează în funcţie de poziţiile sociale atribuite (anonimat, vizibilitate). Iată de ce, subiectul etichetat ca elev bun reacţionează sporindu-şi performanţele în poziţie de vizibilitate socială atunci cînd face obiectul unei sancţiuni pozitive, şi le diminuează în poziţie de anonimat, în cazul aceleiaşi sancţiuni pozitive. În plus, afectat de o sancţiune negativă, el „eşuează" în situaţie de vizibilitate socială şi „reuşeşte" în situaţie de anonimat. Astfel, putem genera, prin construcţie, un „eşec şcolar". Cît despre subiectul etichetat la şcoală ca elev

slab, atribuirea unei sancţiuni pozitive, neobişnuită pentru el, îl conduce către „performanţe bune" atunci cînd este plasat în situaţie de anonimat şi la „performanţe proaste", conform producţiilor sale obişnuite, atunci cînd i se cere să evalueze o situaţie de vizibilitate socială. El pare a se comporta ca şi cum, din cauza evoluţiei lui şcolare, i-ar fi imposibil să înfrunte public noutatea unei situaţii sociale personale structurată de un succes. În general, ansamblul rezultatelor acestor lucrări confirmă în acelaşi timp importanţa considerabilă a categorizărilor iniţiale şi impactul locurilor şi poziţiilor unui subiect asupra comportamentelor sale ulterioare.

Să relevăm, în final, puternica influenţă a normelor sociale în vigoare asupra modului în care elevii se comportă în privinţa disciplinelor şcolare. Reiese că o modificare de atitudine a indivizilor în privinţa materiilor puţin valorizate la şcoală nu poate avea loc decît o dată cu modificarea ierarhiilor culturale şi a reprezentărilor sociale care le structurează formal[1].

Reamintirea acestor diferite elemente atestă şi confirmă în ce măsură comportamentele umane, oricare ar fi caracteristicile lor cognitive, afective sau sociale, refuză explicarea printr-o cauzalitate unică şi, în orice caz, raportarea exclusivă la determinări proprii personalităţii autorilor, aceasta în ciuda tendinţelor noastre de a neglija situaţiile întîlnite de indivizi (capitolul II).

Aceste consideraţii mă determină, la finalul lucrării, să formulez nu atît prescripţii educative, cît esenţa unor demersuri pedagogice orientate în direcţia conceperii mai laborioase a situaţiilor de învăţare în general şi a situaţiilor şcolare în particular. Astfel :

- mai întîi, achiziţiile individuale ale cunoştinţelor pot fi privite ca ţinînd, şi ele, de dinamici colective şi de forme relaţionale diferite de dependenţa elevului ignorant de un profesor savant, perceput ca un model. Pentru aceasta, mai trebuie să considerăm că nu este suficient, fără alte formalităţi, să instaurăm în clasă pratica muncii în grup pentru a face ca o generaţie de elevi să se ridice la capacităţi cognitive noi. După cum s-a

1. Reprezentările sociale sînt cunoştinţe comune şi care „spun în felul lor ceva în acelaşi timp despre colectiv şi despre realitate şi îşi găsesc originea în fapte constituite de acţiuni reciproce, evenimente minuscule care se derulează în fiecare zi" (Moscovici, 1987). Reprezentările sociale constituie unul din obiectele dominante de studiu ale psihologiei sociale şi aceasta ca urmare a lucrărilor originale ale lui Moscovici (1961).

văzut, practica muncii în grup cere o organizare de asemenea natură încît elevii să se găsească în interacţiuni sociale generatoare de confruntări socio-cognitive. Aşadar, profesorul şi, în general, educatorul trebuie să caute, prin scenariile lor pedagogice, să evite instaurarea unor comportamente de complezenţă, care îl fac adesea pe „cel mai slab" să accepte, de la prima dificultate întîlnită, punctul de vedere al „celui mai puternic". De asemenea, profesorul ar trebui cîteodată să nu refuze crearea unor situaţii vizînd să promoveze, la elev, puncte de vedere eventual contrarii propriei viziuni. Scopul acestei confruntări este să-i permită elevului să construiască instrumentele cognitive pe care dorim să şi le însuşească şi care, o dată stăpînite, vor fi disponibile în alte circumstanţe ;

– în al doilea rînd, pentru că marcajul social al sarcinilor şi al situaţiilor s-a dovedit eficace, este bine să recomandăm folosirea lui. Pentru aceasta, este indispensabil să propunem sarcini şi situaţii a căror prezentare trimite la necesităţi sociale sau la cunoştinţe sociale familiare celui care învaţă. Discursul pedagogic ar putea de altfel să extragă de aici un plus de fantezie, iar elevul să găsească o coloratură ludică. Într-adevăr, nu ştiu de ce confruntările socio-cognitive trebuie în mod obligatoriu să se refere la obiecte lipsite de valori ludice ;

– în al treilea rînd, fiind vorba de dezvoltarea competenţelor comunicative, conştientizarea faptului că stăpînirea noţiunii de informaţie ambiguă este indispensabilă oricărei comunicări reuşite ar trebui să-i stimuleze mai ales pe părinţi să-şi modifice comportamentul. Într-adevăr, fiecare dintre noi, confruntat cu dificultatea de a comunica cu copiii săi, este în mod spontan înclinat să le faciliteze sarcina. Credem astfel, arătîndu-le că îi înţelegem chiar atunci cînd abia-abia ghicim ce vor să spună, că evităm faimoasele traumatisme afective cu consecinţe imprevizibile ! Dimpotrivă, se cuvine să luptăm împotriva propriilor noastre sentimente şi să nu ezităm să le răspundem copiilor cu aceeaşi monedă a insuficienţei lor în materie de capacitate de comunicare. Prin această replică îi obligăm la reformulări presupunînd un travaliu cognitiv prin care ei îşi fabrică adevărata competenţă. De ce trebuie deci să terminăm fraze pe care ei nu le duc la bun sfîrşit, să ghicim cuvintele pe care nu le pronunţă ? Să fim mai atenţi la incapacitatea lor de a stăpîni procesul de comunicare decît la reuşita sarcinii despre care vorbesc. Mîine, egalii lor nu le vor termina, nici nu le vor ghici

frazele. Prin urmare, nu prea competivi în comunicare, ei se expun riscului de a fi rupţi de interacţiunile sociale ale mediului lor de copii, cu consecinţe pe care, de această dată, le intuim ;

– în al patrulea rînd, în fine, activităţile distribuitoare de sancţiuni şi activităţile care desemnează poziţii trebuie, din cîte se pare, să fie realizate cu multă precauţie. Situaţiile şcolare sînt într-adevăr fundamental structurate de acestea. Iată de ce, de exemplu, ţinînd cont de impactul negativ al sancţiunilor negative, mai ales atunci cînd au un caracter public, este foarte important să le atribuim *rezultatelor* elevului şi nu elevului însuşi. Eşecul în îndeplinirea unei sarcini nu trebuie să antreneze eşecul generalizat al celui care îl suferă. Reacţiile elevilor slabi la atribuirea unui succes atestă într-adevăr cît de pregnante sînt evaluările suportate anterior. În asemenea măsură încît ei au dificultăţi de asumare publică a succesului. Şcoala este spaţiul unei comparaţii sociale în termeni de valoare atribuită elevilor, a cărei expresie este legată de poziţiile şi locurile pe care le ocupă în societate membrii grupului respectiv. Astfel, faimoasa ieşire la tablă trebuie să se înscrie într-o strategie şcolară care ia în considerare diferiţii parametri ai situaţiei şcolare a elevului. Departe de mine intenţia de a lăsa să se înţeleagă că ar trebui să renunţăm la distingerea elevilor dintr-un grup clasă ; dimportivă, această distincţie comportă un număr de aspecte pozitive. Doar că nu trebuie s-o folosim în mod aleatoriu. Ea este un mijloc pedagogic şi, ca atare, face parte din arsenalul de tehnici de care dispune profesorul. Trebuie deci integrată într-o activitate planificată în scopul ameliorării abilităţilor cognitive ale celui care învaţă. Diriginţii ştiu că e mai uşor a spune decît a face, dar, dată fiind importanţa mizei, dificultăţile nu trebuie să ducă la abandonarea în voia unei pedagogii dirijate de evenimentele şi constrîngerile materiale, altminteri reale. Actul pedagogic este o construcţie, un demers de elaborare ale cărui puncte de aplicare sînt persoanele aflate la vîrsta formării. De aceea este urgent, după părerea mea, să le furnizăm educatorilor instrumentele intelectuale şi practice pentru a dota un număr cît mai mare de elevi cu instrumentele cognitive indispensabile unei adaptări sociale reuşite. Dar poate că asta e altă poveste...

Concluzie

Raportîndu-mă la exemplele oferite de cercetările fundamentale din psihologia socială, am reuşit oare să schimb percepţia anumitor aspecte ale educaţiei şi ale formării? Răspunsul nu poate să-mi aparţină, revenindu-i, evident, cititorului.

Concepută ca o invitaţie la descoperirea unei discipline teoretice şi experimentale, această carte nu poate oferi decît o survolare asupra subiectului. Chiar din perspectiva adoptată – favorizarea unei abordări mai elaborate a realităţilor educative cotidiene – cunoştinţele prezentate rămîn parţiale şi, prin urmare, alegerea lor suferă de parţialitate. Iată de ce, în mod evident, aceste cunoştinţe nu se pot impune ca modele de acţiune pentru demersul educativ.

Deşi lucrările experimentale realizate de cercetătorii în domeniu se consacră studierii proceselor şi mecanismelor care guvernează comportamentele indivizilor aflaţi în situaţii de interacţiune socială, iar actul pedagogic intră în această categorie de situaţii, obiectivul lor principal nu este de a da seama de complexitatea şi diversitatea vieţii de zi cu zi. Această constatare nu trebuie totuşi să antreneze refuzul de a lua în considerare anumite contribuţii ştiinţifice susceptibile să îmbogăţească activitatea practicianului. Chiar privind prin prisma acţiunii imediate, nu prea vedem, într-adevăr, de ce cunoştinţele ştiinţifice, rezultate, desigur, din cercetarea unor moduri de îndeplinire a unor funcţii, nu ar beneficia de un statut echivalent celor pe care le extragem din izvorul experienţei cotidiene. Experienţă în numele căreia se afirmă şi se rafinează, în general, competenţa de acţiune.

După cum subliniam în capitolul I, practicianul este nevoit să facă dovada unui eclectism luminat în faţa urgenţei problemelor practice pe care trebuie să le rezolve. El nu trebuie să se întrebe care teorie este mai adevărată. Nici o teorie din psihologia socială, oricît de elaborată ar fi, nu poate fixa de una singură limitele unui domeniu de intervenţie, nici să prescrie un mod de a

interveni. Ea poate să arate, cel mult, în ce condiţii trebuie să ne aşteptăm la anumite efecte şi de ce. De exemplu, teoria disonanţei cognitive permite prezicerea evenimentelor psihologice precise, dar numai în anume condiţii strict definite. Iată de ce o situaţie de disonanţă, privită în aspectul ei generic, nu ne va spune nimic asupra direcţiei asumate de procesul de reducere a disonanţei la care va recurge subiectul confruntat cu ea şi, deci, asupra comportamentelor care vor rezulta. La fel, evaluările, judecăţile şi celelalte comportamente de atribuire nu se traduc prin abateri sau erori, de exemplu, de supra-estimare dispoziţională, decît în situaţiile marcate cu o anumită ambiguitate sau incertitudine. De pildă, rezultatul evaluării nu poate fi decît prea puţin afectat de faptul de a şti că autorul lucrării evaluate, în care la fiecare cuvînt găseşti o greşeală de ortografie, vine dintr-o clasă bună şi dintr-o familie de fini literaţi.

Cunoştinţele expuse în această lucrare nu au deci o valoare generală în privinţa universului educativ, interesul lor ţinînd de o posibilă nouă manieră de a aborda problemele întîlnite în fiecare zi sub forme variate.

Mitul turnului Babel a cuprins şi lumea educaţiei şi a formării, unde amestecarea limbilor pare adesea că se impune pentru a traduce nu o nouă cunoaştere, ci o modă nouă. Dacă luăm, de exemplu, pedagogiile nondirective, lucrările realizate în cadrul teoriei angajamentului le reduc la ceea ce au fost întotdeauna : mascarea unui directivism dificil, de mărturisit într-o anumită epocă. Aceasta pentru a spune că, dacă abordarea ştiinţifică nu constituie un răspuns la problemele de zi cu zi, ea prezintă totuşi o anume eficacitate în relativizarea capacităţii anumitor limbaje de a da seama de acţiunile cărora ar trebui să le dea o formă. Iată de ce este bine, fără îndoială, să nu ne limităm la această simplă punere în lumină a practicilor educative şi de formare printr-o abordare ştiinţifică, ci să le promovăm ca obiect specific de cercetare.

Bibliografie

ADAM, J.S. (1965), „Inequity in social exchange", în L. Berkowitz (coord.), *Advances in social experimental psychology*, vol. 2, New York, Academic Press, pp. 267-299.

ALLPORT, G.W., ODBER, N. S. (1936), „Trait-names : a psychological study", *Psychological Monographs*, 47.

ANDERSON, N.H. (1968), „Likableness ratings of 555 personality-trait words", *Journal of Personality and Social Psychology*.

ARCURI, L.C. (1982), „Three patterns of social categorization in attribution memory", *European Journal of Social Psychology*, 12, pp. 71-282.

ARONSON, E. (1959), *The Effect of effort in the Intrinsic attractiveness of a stimulus*, teză de doctorat, Universitatea din Stanford.

ARONSON, E., GOLDEN, B.W. (1962), „The effects of relevant and irrelevant aspects of communication credibility on opinion change", *Journal of Personality*, 30, pp. 135-146.

ARONSON, E., CARLSMITH, J.M. (1963), „Effectif severity of threat on the evaluation of forbidden behavior", *Journal of Abnormal Social Psychology*, 56, pp. 584-588.

ARONSON, E., CARLSMITH, J.M. (1974), „L'éffet de l'importance de la menace sur la dépréciation du comportement interdit", în J.P. Poitou (coord.), *La Dissonance cognitive*, Paris, Armand Colin, pp. 102-108.

ASCH, S.E. (1951), „Effects of group pressure upon the modification and distorsion of judgements", în H. Guetzkow, *Groups, leadership and men*, Pittsburgh, Carnegie Press.

ASCH, S.E. (1956), „Studies on independance and conformity : a minority of one against a unanimous majority", *Psychological Monographs*, 70-1-70.

BALACHEFF, N., LABORDE, C. (1985), „Langage symbolique et preuves dans l'enseignement mathématique : une approche socio-cognitive", în G. Mugny (coord.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne, Peter Lang.

BARON, R.S. (1986), „Distraction conflict theory : progress and problems", în L. Berkowitz (coord.), *Advances in social experimental psychology*, New York, Academic Press, pp. 1-36.

BARON, R.S., BARON, R.H., MILLER, N. (1973), „The relation between distraction and persuasion", *Psychological Bulletin*, 80, pp. 310-323.
BEAUDICHON, J. (1982), *La communication sociale chez l'enfant*, Paris, P.U.F.
BEAUDICHON, J., VERBA, M., VINNYKAMEN, F. (1988), „Intéractions sociales et acquisition des connaissances chez l'enfant: une approche pluri-dimensionnelle", *Revue Internationale de Psychologie sociale*, 1, pp. 129-142.
BEAUVOIS, J.L. (1982), „Théories implicites de la personnalité, évaluation et reproduction idéologique", *Année psychologique*, 82, pp. 513-536.
BEAUVOIS, J.L. (1984a), „Sujet de la connaissance et sujet de l'action: pour un néo-cognitivisme en psychologie sociale", *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 4, pp. 385-400.
BEAUVOIS, J.L. (1984b), *La psychologie quotidienne*, Paris, P.U.F.
BEAUVOIS, J.L. (1987), „Processus cognitifs, socio-cognitifs, représentationnels et idéologie", *Colloque représentation et idéologie*, Paris, Nanterre.
BEAUVOIS, J.L., JOULE, R. V. (1981), *Soumission et idéologie*, Paris, P.U.F.
BEAUVOIS, J.L., FERRY, V. (1987), *Désirabilité sociale des explications internes en matière d'attribution: la norme d'internalité*, Grenoble, Laboratoire de psychologie sociale.
BEAUVOIS, J.L., GHIGLIONE, R., JOULE, R.V. (1976), „Quelques limites de réinterprétation commode de l'effet de dissonance", *Bulletin de psychologie*, 29, pp. 758-765.
BEAUVOIS, J.L., JOULE, R. V., MONTEIL, J. M. (1987), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, vol. 1, Friburg, Delval.
BEAUVOIS, J.L., JOULE, R. V., MONTEIL, J. M. (1989), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, vol. 2, Friburg, Delval.
BELL, N., PERRET-CLERMONT, A.N. (1985), „The social psychological impact of school selection and failure", *International Review of Applied Psychology*, 34, pp. 149-160.
BLAYE, A. (1987), „Organisation du produit de deux ensembles: influence des interactions sociales entre pairs sur les procédures de résolution et les performances individuelles", *European Journal of Psychology of Education*, 1, 4, pp. 9-44.
BLAYE, A. (1988), *Confrontation socio-cognitive et résolution de problème; à propos du produit de deux ensembles*, teză de doctorat, Université de Province.
BONNIOL, J.J., CAVERNI, J. P., NOIZET, G. (1972), „Le statut scolaire des élèves comme déterminant de l'évaluation des devoirs qu'ils produisent", *Cahiers de Psychologie*, 15, pp. 83-92.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1964), *Les Héritiers*, Paris, Éditions de Minuit.
BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1970), *La Reproduction*, Paris, Éditions de Minuit.
BRADLEY, C. (1984), „Sex bias in the evaluation of students", *British Journal of Social Psychology*, 23, pp. 147-153.
BREHM, J.W. (1959), „Increasing cognitive dissonance by a fait accompli", *Journal of Abnormal Social Psychology*, 58, pp. 379-382; traducere franceză în C. Faucheux și S. Moscovici, *Psychologie sociale théorique et expérimentale*, pp. 128-134.
BREHM, J W. (1966), *A Theory of Psychological Reactance*, New York, Academic Press.
BREHM, J.W., COHEN, A. R. (1962), *Explorations in cognitive dissonance*, New York, Willey.
BROWN, R.J, ABRAMS, D. (1986), „The effects of intergroup similarity and goal interdependance on intergroup attitudes and task performance", *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, pp. 78-92.
BROWN, R. J, WADE, G. (1987), „Superordinate goals and intergroup behaviour: the effect of role ambiguity and status on intergroup attitudes and task performance", *European Journal of Social Psychology*, 17, pp. 131-142.
BRUNER, J. S., PORTER, M. C. (1964), „Interference in visual recognition", *Science*, 44, pp. 424-425.
BRUNER, J.S., GOUDNOW, J. J., AUSTIN, G. A. (1956), *A study of thinging*, New York, Wiley.
BRUNER, J.S., SHAPIRO, D., TAGUIRI, R. (1958), „The meaning of traits in isolation and in combination" în R. Tagiuri, L. Petrullo (coord.), *Person perception and interpersonal behavior*, Stanford, Stanford University Press.
BYRNE, D. (1971), *The attraction paradigm*, New York, Academic Press.
CANNAVALE, F.J., SCARR, H.A., PEPITONE, A. (1970), „Deindividuation in the small group: further evidence", *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, pp. 141-147.
CHAMBRES, P., BAVENT, L. (1989), „Résolution de problème: influence et marquage social" în J.-M. Monteil și M. Fayol (coord.), *La psychologie scientifique et ses applications*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
CIALDINI, R.B., CICCIOPPO, J.T., BASSET, R., MILLER, J.A. (1978), „Low ball procedure for producing compliance: commitment then cost", *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, pp. 463-476.

CLAES, M. (1981), „L'évolution de l'attribution des causes des succès et des échecs au cours de la scolarité", *Revue de psychologie appliquée*, 31, pp. 75-294.
CLEMENCE, A. (1989), *Efficacité de l'exercice du pouvoir : une lecture psycho-sociologique du phénomène de dissonance cognitive*, Université de Lausanne, teză prezentată pentru obţinerea gradului de doctor în ştiinţe sociale şi pedagogice.
CLEMENCE, A., DESCHAMPS, J.C. (1988), „La notation comme acte dissonant" în J.L. Beauvois, R.V. Joule, J.-M. Monteil (coord.), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, Université de Lausanne.
CODOL, J.P. (1975), „On the so-called «superior conformity of the self» behavior : twenty experimental investigations", *European Journal of Social Psychology*, 5, pp. 457-501.
CODOL, J.-P. (1976), *Semblables et différents. Recherches sur la quête de la similitude et de la différenciation sociale*, Aix-en-Provence, Université de Provence, teză.
CODOL, J.P. (1983), „Différenciations et indifférenciations sociales", *Bulletin de Psychologie*, 37, no. 365, pp. 515-529.
CODOL, J.P. (1984), „La perception de la similitude interpersonnelle : influence de l'appartenance catégorielle et du point de référence de la comparaison", *L'année psychologique*, 84, pp. 43-56.
CODOL, J.P. (1986), „Estimation et expression de la ressemblance et de la différence entre pairs", *L'année psychologique*, 86, pp. 527-550.
CODOL, J.P. (1987), „Comparability and incomparability between oneself and others : means of differenciation and comparison reference points", *Cahiers de psychologie cognitive*, 7, pp. 87-105.
COOPER, J., CROYLE, R.T. (1984), „Attitudes and attitude change", *Annual Review of Psychology*, 35, pp. 395-426.
DA GLORIA, J., PAGES, R. (1975), „Problèmes et exigences d'une théorie de l'attribution", *Bulletin de psychologie*, 28, pp. 29-235.
DAMON, N. (1977), *The Social of the Child*, San Francisco, Jossey Buss.
DE PAOLIS, P. (1982), „Marquage social et développement cognitif : le conflit socio-cognitif induit par la représentation de normes sociales", colocviul *Nouvelles perspectives dans l'étude du développement social de l'intelligence*, Genève.
DE PAOLIS, P., MUGNY, G. (1985), „Régulations relationnelles et socio--cognitives du conflit socio-cognitif et marquage social" în G. Mugny (coord.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne, Peter Lang.

DE KETELE, J.M. (1986), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, de Boeck.
DEAUX, K., EMSWILLER, T. (1974), „Explanations of successful performance on sex-linked task : what is skill for male is luck for the female", *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, pp. 80-85.
DECONCHY, J.P. (1984), „Expérimentation et psychologie sociale", *Bulletin de psychologie*, 36, pp. 709-715.
DECONCHY, J.P., DELHOMME, P. (1989), „Conduites sociales, stratégies cognitives et expectation d'un événement probablement facheux", în J.L. Beauvois, R.V. Joule, J.-M. Monteil *Perspectives cognitives et conduites sociales*, vol. 2, Friburg, Delval.
DESCHAMPS, J.C. (1977), *L'attribution et la catégorisation sociale*, Berne, Peter Lang.
DESCHAMPS, J.C. (1980), „Différenciations inter-individuelles et intergroupes", în P. Tap (coord.), *Identité individuelle et Personnalisation*, Toulouse, Privat.
DESCHAMPS, J.C. (1984), „Identité sociale et différenciation catégorielle", *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 4, pp. 449-474.
DESCHAMPS, J.C. (1988), „L'individuel et le collectif dans la représentation de soi : analyse de quelques modèles théories", *Actes du colloque Européen, construction et fonctionnement de l'identité*, Aix-en-Provence, pp. 45-57 ;
DESCHAMPS, J.C., DOISE, W. (1979), „L'effet du croisement des appartenances catégorielles", în W. Doise (coord.), *Expériences entre groupes*, Paris, Mouton.
DESCHAMPS, J.C., LORENZI-CIOLDI, F. (1981), „«Egocentrisme» et «sociocentrisme» dans les relations entre groupes. Recherche expérimentale", *Revue Suisse de Psychologie pure et appliquée*, 40, pp. 108-131.
DESCHAMPS, J.-C., CLEMENCE, A. (1987), *L'explication quotidienne. Perspectives psycho-sociologiques*, Fribourg, Delval.
DESCHAMPS, J.C., LORENZI-CIOLDI, F., MEYER, G. (1982), *L'échec scolaire. Elève modèle ou modèle d'élèves ?*, Lausanne, Pierre-Marcel Favre.
DEUTSCH, M. (1962), „Cooperation and trust : some theoretical notes" în M.R. Jones (coord.), *Nebraska Symposium on motivation*, Lincoln, NE, University of Nebraska Press, pp. 75-319.
DOISE, W. (1976), *L'Articulation psychosociologique et les relations entre groupes*, Bruxelles, De Boeck.
DOISE, W. (1979), *Expériences entre groupes*, Paris, Mouton.

DOISE, W. (1982), *L'explication en psychologie sociale*, Paris, P.U.F.
DOISE, W., MUGNY, G. (1975), „Recherches socio-génétiques sur la coordination d'actions interdépendantes", *Revue Suisse de Psychologie*, *34*, pp. 160-174.
DOISE, W., FRESARD, M.D. (1981), „Savoir, action et éclectisme" in F. Tonucci, S. Caravita, E. Detti, *La Ricerca Nella Scuola Di base*, Atti del seminario, Rome.
DOISE, W., MUGNY, G. (1981), *Le Développement social de l'intelligence*, Paris, Interéditions.
DOISE, W., MUGNY, G., PERRET-CLERMONT, A.N. (1975), „Social interaction and the development of cognitive operations", *European Journal of Social Psychology*, *5*, pp. 367-383 ;
DOISE, W., DIONNET, S., MUGNY, G. (1978), „Conflit sociocognitif, marquage social et développement cognitif", *Cahiers de psychologie*, *21*, pp. 31-243.
DOISE, W., MUGNY, G., DESCHAMPS, J.C. (1978), *Psychologie sociale expérimentale*, Paris, Armand Colin.
DOISE, W., MONTEIL, J.M. (1989), „Psychologie sociale et action socio-éducative" în J.-M. Monteil şi M. Fayol (coord.), *La Psychologie Scientifique et ses applications*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
DUBOIS, N. (1988), *La psychologie du contrôle*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
DUBOIS, N., TROGNON, A. (1989), „L'apport de la notion de norme d'internalité à l'approche des pratiques de formation" în J.L. Beauvois, R.V. Joule şi J.-M. Monteil (coord.), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, vol. 2, Friburg, Delval.
DURKHEIM, E. (1978), *De la division du travail social*, Paris, P.U.F.
EBBESSEN, E.B. (1981), „Cognitive processes in inferences about a person's personality" în E.T. Higgins, C.P. Herman şi M.P. Zanna (coord.), *Social cognition*, the Ontario Symposium, Hillsdale, N. J., Erlbaum.
FAUCHEUX, C., MOSCOVICI, S. (1958), „Étude sur la créativité des groupes. Tâche, situation individuelle et groupe", *Bulletin de psychologie*, 11, pp. 863-874.
FAYOL, M. (1989), „Psychologie cognitive et instruction" în J.-M. Monteil şi M. Fayol (coord.), *La Psychologie scientifique et ses applications*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
FAYOL, M., MONTEIL, J.M. (1988), „The notion of «script» from to developmental and social psychology", *CPC, European Bulletin of Cognitive Psychology*, 4, pp. 355-361.

FEATHER, N.T. (1968), „Change in confidence following succes of failure as a predictor of subsequent performance", *Journal of Personnality and Social Psychology*, 9, pp. 38-46.
FEATHER, N.T., SIMON, J.C. (1975), „Reaction to male and female succes and failure in sex-linkes occupations : impression of personality, causal attribution and perceived likehood of different consequences", *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, pp. 20-30.
FESTINGER, L. (1957), *A Theory of Cognitive Dissonance*, Evanston, Illinois, Row, Peterson.
FESTINGER, L., CARLSMITH, J.M. (1959), „Cognitive consequences of forced compliance", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, pp. 203-210 ; traducere franceză în C. Faucheux şi S. Moscovici, *Psychologie sociale théorique et expérimentale*, Paris, Moulin, pp. 135-149.
FINN, G.P.T. (1985), „L'intelligibilité sociale de la tâche", în G. Mugny (coord.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne, Peter Lang.
FISCHER, R.A. (1958), „Lung Cancer and Cigarette ? ", *Nature*, pp. 108, 182, 596.
FLAMENT, C. (1965), *Réseaux de communication et structure de groupe*, Paris, Dunod.
FREEDMAN, J.L., FRASER, S.C. (1966), „Compliance without pressure : the foot in the door technique", *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, pp. 195-202.
FREUND, J. (1968), *La Sociologie de Max Weber*, Paris, P.U.F.
FROMKIN, H.L. (1970), „Effects of experimentally aroused feelings of undistinctiveness upon valuation of scarce and novel experiences", *Journal of Personnality and Social Psychology*, 16, pp. 521-529.
FROMKIN, H.L. (1972), „Feelings of interpersonal undistinctiveness : an unpleasant affective state", *Journal of Experimental Research in Personality*, 6, pp. 178-185.
GEORGE, C., RICHARD, J.F. (1982), „Contributions récentes de psychologie de l'apprentissage à la pédagogie", *Revue Française de Pédagogie*, 58, pp. 67-90.
GERARD, H.B., MATHEWSON, G.C. (1966), „The effects of severity of initiation on linking for a group : replication", *Journal of Exeprimental Social Psychology*, 2, pp. 78-287.
GHIGLIONE, R. (1981), „Le jeu et les enjeux", *Champs éducatifs*, 2, pp. 11-19.
GHIGLIONE, R. (1983), „Systèmes de communication. Contrats de communication", *Champs éducatifs*, 4, pp. 9-27.

GHIGLIONE, R. (1986), *L'homme communiquant*, Paris, Armand Colin.

GILLY, M. (1980), *Maître-élève : rôles institutionnels et représentations*, Paris, P.U.F.

GILLY, M. (1986), „L'élève vu par le maître : influence socio-normative dans l'exercice du rôle professionnel", în J.M. De Ketelé (coord.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* , Bruxelles, De Boeck, pp. 71-91.

GILLY, M., ROUX, J.P. (1984), „Efficacité comparée du travail individuel et du travail en interaction socio-cognitive dans l'appropriation et la mise en oeuvre de règles de résolution chez les enfants de 11-12 ans", *Cahiers de psychologie cognitive*, 4, 2, pp. 171-188.

GILLY, M., ROUX, J.P. (1988), „Social marking in ordering tasks : effects and actions mechanisms", *European Journal of Social Psychology*, 18, pp. 51-266.

GIROTTO, V. (1987), „Social marking, socio-cognitive conflict and cognitive development", *European Journal of Social Psychology,* 17, pp. 171-186.

GOODNOW, J. (1985), „Change and variation in ideas about childhood and parenting" în I. Sigel (coord.), *Parental belief systems*, N.J. Lawrence Erlbaum.

HARKINS, S. (1987), „Social loafing and social facilitation", *Journal of Experimental Social Psychology*, 23, pp. 1-18.

HARKINS, S., JACKSON, J. (1982), „The role of evaluation in eliminating social loafing", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11, pp. 457-465.

HARKINS, S., SZYMANSKI, K. (1988), Social loafing and self evaluation with an objective standard", *Journal of Experimental Social Psychology*, 24, pp. 354-365.

HEIDER, F. (1958), *The psychology of interpersonal relations*, New York, Wiley.

HOFFMAN, C., MISCHEL, W., MAZZE (1981), „The role of purpose in the organization of information about behavior : trait based versus goal-based categories in person cognition", *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, pp. 2-225.

HOVLAND, C.I., LUMSDAINE, A.A., SCHEFFIELD, F.D. (1949), *Experiments on mass communication*, Princeton University Press.

HOVLAND, C.I., WEISS, W. (1951), „The influence of source credibility on communication effectiveness", *Public opinion Quaterly*, 15, pp. 635-650.

HULL, C.L. (1943), *Principles of behavior. An introduction to behavior theory*, New York, Appleton, Century Crofts.

HURTIG, M.V., PICHEVIN, M. F. (1986), *La différence des sexes*, Paris, Tierce.

JAMOU, H., LEMAINE, G. (1962), „Compétition entre groupes d'inégales ressources : une expérience dans le cadre naturel", *Psychologie française*, 7, pp. 216-222.

JANIS, I.L., FESBACH, S. (1953),„Effects of fear arousing communications", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 48, pp. 78-92.

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R. T. (1983), „The socialization and the achievement crisis : are cooperative learning experiences the solution ? " în L. Bickman (coord.), *Applied Social Psychology Annual 4*, Beverly Hills, C.A. Sage Publications.

JONES E.E., DAVIS K.E. (1965), „A theory of correspondent influences : from acts to disposition", în L. Berkowitz (coord.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 2, New York, Academic Press.

JONES, E.E., Mc GILLIS, D. (1976), „Correspondent inference and the attribution cube : a comparative reappraisal" în J.H. Harvez, W.J. Ickes și R.F. Kidd, *New directions in attribution research*, New York, Wiley.

JONES, E.E., NISBETT, R. E. (1972), „The actor and the observer : divergent perceptions of the causes of behavior", în E.E. Jones, D.E. Knouse, H.H. Kelley, R.E. Nisbett, S. Valins și B. Weiner (coord.), *Attribution : perceiving causes of behavior*, Morristown, N.J., General Learning Press.

JOULE, R.V. (1979), *Specificité de la théorie de la dissonance cognitive. Test de quelques hypothèses limites et essai de théorisation*, teză de doctorat, Université de Nancy.

JOULE, R.V. (1986a), „Twenty five on : yet another version of cognitive dissonance theory ? ", *European Journal of Social Psychology*, pp. 16-65, 78.

JOULE, R.V. (1986b), *Rationalisation et engagement dans la soumission librement consentie*, Université des Sciences Sociales de Grenoble, teză de doctorat.

JOULE, R.V., BEAUVOIS, J. L. (1987), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

JOWET, G.C., O'DONNEL, V. (1986), *Propaganda and Persuasion*, London, Sage publications.

KAIL, R. (1979), *The Development of Memory in Children*, San Francisco, Freeman.

KELLEY, H.H. (1967), „Attribution in social psychology", *Nebraska Symposium on Motivation*, 15, pp. 192-238.

KELLEY, H.H. (1971), *Attribution in Social Interaction*, Momstown, General Learning Press.

KELMAN, H.C. (1958), „Compliance, identification and internalization, three processes of attitude change", *Journal of Conflict Resolution*, 2, pp. 51-60.

KIESLER, C.A. (1971), *The Psychology of Commitment Experiments Liking Behavior to Belief*, New York, Academic Press.
KIESLER, C.A., SAKAMURA, J. A. (1966), „A test of a model for commitment", *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, pp. 349-353.
LATANE, B., WILLIAMS, K., HARKINS, S. (1979), „Many hands make light work: the causes and consequences of social loafing", *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, pp. 823-832.
LE POULTIER, F. (1986), *Travail social, inadaptation sociale et processus cognitif*, C.T.N.E.R.H.I., Paris, P.U.F.
LE POULTIER, F. (1987), *Processus socio-cognitifs, travail social et inadaptation sociale*, Université de Grenoble, teză de doctorat.
LEFCOURT, H.M. (1976), *Locus of Control: Current Trends in Theory and Research*, New York, Halsted.
LEMAINE, G. (1966), „Inégalité, comparaison et incomparabilité: esquisse d'une théorie de l'originalité sociale", *Bulletin de psychologie*, 20, pp. 1-9.
LEMAINE, G. (1979), „Différenciation sociale et originalité sociale", în W. Doise (coord.), *Expériences entre groupes*, Paris, Mouton.
LEMAINE, G. (1984), „La différenciation sociale dans la communauté scientifique", *Bulletin de Psychologie*, 37, pp. 447-488.
LEMAINE, G., LEMAINE, J. M. (1968), *Psychologie sociale et expérimentation*, Paris, Mouton şi Bordas.
LEMAINE, G., KASTERZSTEIN, J. (1972), „Recherches sur l'originalité sociale: la différenciation et l'incomparabilité", *Bulletin de psychologie*, *25*, pp. 673-693.
LEMAINE, G., PERSONNAZ, B. (1981), „Dissimilation, differential assimilation and social identity", *European Journal of Social Psychology*, 11, pp. 27-42.
LEMAINE, G., MATALON, B. (1984), *Hommes supérieurs, hommes inférieurs ?*, Paris, Armand Colin.
LERNER, M.J. (1980), *The Belief in a Just World. A Fundamental Delusion*, New York, Plenum Press.
LEVENTHAL, H. (1980), „Findings and theory in the study of fear communications" în L. Berkowitz (coord.), *Advances in Experimental Social Psychology*, New York, Academic Press, pp. 120-186.
LEWIN, K. (1967), *Psychologie dynamique*, Paris, P.U.F.
LEYENS, J.P. (1979), *Psychologie sociale*, Bruxelles, Mardaga.
LEYENS, J.P. (1983), *Sommes-nous tous des psychologues ?*, Bruxelles, Mardaga.

LEYENS, J.P., ASPEEL, S., MARQUES, J. (1987), „Cognitions sociales et pratiques psychologiques" în J.L. Beauvois, R.V. Joule şi J.-M. Monteil (coord.), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, vol. 1, Friburg, Delval, pp. 63-84.
LORENZI-CIOLDI, F. (1988), *Individus dominants et groupes dominés*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
MASLACH, C. (1974), „Social and personal bases of individuation", *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, pp. 411-425.
MATALON, B. (1988), *Decrire, expliquer, prévoir*, Paris, Armand Colin.
MEAD, G.H. (1963), *L'Esprit, le soi et la société*, Paris, P.U.F.
MILLS, J. (1958), „Changes in moral attitudes following temptation", *J. Personnal*, 26, pp. 517-531.
MISCHEL, W. (1976), *Introduction to Personality*, New York, Holt Tinchart and Winston.
MONTEIL, J.-M. (1982), *Savoirs et systèmes de formation. Contribution à une psychosociologie des conditions de productions intellectuelles*, teză de doctorat, Bordeaux.
MONTEIL, J.-M. (1985), Dynamiques sociales et systèmes formations, Maurecourt, Editions Universitaires.
MONTEIL, J.-M. (1987), „D'une explication expérimentale d'un effet d'enjeu social à une explication de l'adhésion idéologique", *Colloque Représentation et Idéologie*, Paris, Nanterre.
MONTEIL, J.-M. (1988a), „Comparaison sociale, stratégies individuelles et médiations socio-cognitives. Un effet de différenciation comportementale dans le champ scolaire", *European Journal of Psychology of Education*, 3, pp. 3-19.
MONTEIL, J.-M. (1988b), „La cohésion sociale: entre sociologie et psychologie", *Les cahiers de Decta III*, 3, pp. 76-94.
MONTEIL, J.-M. (1988c), „Marcajes sociales del nino en la institucion escolar" în G. Mugny, A. Perez *Psycologia social del desarollo cognitivo*, Barcelonne, Anthropos, pp. 317-325.
MONTEIL, J.-M. (1988d), „Utilidad de la nocion del conflicto sociocognitivo en la dinamica de la constuction del saber" în G. Mugny, A. Perez *Psycologia social del desarollo cognitivo*, Barcelonne, Anthropos, pp. 225-243.
MONTEIL, J.-M., BAVENT, L., LACASSAGNE, M.F. (1986), „Attribution et mobilisation d'une appartenance idéologique: un effet polydoxique", *Psychologie française*, 31, pp. 115-122.
MONTEIL, J.-M., CASTEL, P. (1989), „Modes d'insertion sociaux, attributions de sanctions et comparaisons sociales: une contribution expérimentale

à l'explication des conduites scolaires" în J.L. Beauvois, R.V. Joule, J.-M. Monteil (coord.), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, vol. 11, Friburg, Delval.

MONTEIL, J.-M., CHAMBON, M. (1989), *Catégorisations initiales négatives, attributions de valeurs et performances cognitives*, Laboratoire de psychologie sociale, Clermont-Ferrand, multigraphie, 20 p.

MONTEIL, J.-M., FAYOL, M. (1989), *La psychologie scientifique et ses applications*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

MONTMOLLIN, G. de (1984), „Le changement d'attitude", în S. Moscovici (coord.), *Psychologie sociale*, Paris, P.U.F., pp. 91-138.

MOSCOVICI, S. (1961), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris (ediţia a doua, 1976).

MOSCOVICI, S. (1972), *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Larousse, 2 vol.

MOSCOVICI, S. (1979), *Psychologie des minorités actives*, Paris, P.U.F.

MOSCOVICI, S. (1980), „Toward a theory of conversion behavior" în L. Berkowitz (coord.), *Advances in Experimental Social Pschology*, vol. 13, New York Academic Press.

MOSCOVICI, S. (1984), *Psychologie sociale*, Paris, P.U.F.

MOSCOVICI, S. (1987), „Représentations sociales et idéologies", *Colloque représentations sociales et idéologies*, Paris, Nanterre.

MOSCOVICI, S. (1988), *La machine à faire des dieux*, Paris, Fayard, (ed. românească *Psihologia socială sau maşina de fabricat zei*, Iaşi, Polirom, 1997).

MOSCOVICI, S., LAGE, E., NAFFRECHOUX, M. (1971), „La minorité consistante: son influence sur les réponses de la majorité dans une situation de perception de couleur. Le conformisme et son bias", în C. Faucheux şi S. Moscovici (coord.), *Psychologie sociale théorique et expérimentale*, Paris, Mouton, 372-386.

MOSCOVICI, S., NEVE, P. (1971), „Studies in social influence II: Instrumental and symbolic influence", *European Journal of Social Psychology*, 3, pp. 461-471.

MOSCOVICI, S., MUGNY, G. (1987), *Psychologie de la conversion*, Friburg, Delval.

MUGNY, G. (1982), *The power of minorities*, London, Academic Press.

MUGNY, G. (1983), „Jugements sociaux de sujets modérés et extrêmes dans des contextes d'originalité et de déviance", *Revue Suisse de psychologie*, 42, pp. 47-55.

MUGNY, G. (1985), *Psychologie sociale du développememnt cognitif*, Berne, Peter Lang.

MUGNY, G., DOISE, W. (1978), „Socio-cognitive conflict and structuration of individual and collective performances", *European Journal of Social Psychology*, *8*, pp. 181-192.

MUGNY, G., GIROUD, J.C., DOISE, W. (1979), „Conflit de centration et progrès cognitifs II: Nouvelles illustrations expérimentales", *Bulletin de psychologie*, 32, pp. 979-985.

MUGNY, G., DOISE, W. (1983), „Le marquage social dans le développement cognitif", *Cahiers de Psychologie Cognitive*, *30*, pp. 89-106.

MUGNY, G., CARUGATI, F. (1985), *L'intélligence au pluriel: les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*, Fribourg, Delval.

MUGNY, G., PEREZ, J.A. (1986), *Le déni et la raison: Psychologie de l'impact social des minorités*, Fribourg, Delval.

NEMETH, C.J., WACHTLER, J. (1983), „Creative problem solving as a result of majority cvs. minority influence", *European Journal of Social Psychology*, 13, pp. 45-55.

NEWMAN, R.S. (1984), „Children's numerical skills and judgements of confidence in estimation", *Journal of Experimental Child Psychology*, 37, pp. 107-123.

NG, S.H. (1981), „Equity theory and the allocation af rewards between groups", *European Journal of Social Psychology*, 11, pp. 439-443.

NG, S.H. (1984), „Equity and social categorization effects on intergroup allocation of rewards", *British Journal of Social Psychology*, 23, pp. 165-172.

NICOLET, M., GROSSEN, M., PERRET-CLERMONT, A.N. (1988), „Testons-nous nos compétences cognitives", *Revue internationale de psychologie sociale*, 1, pp. 71-92.

NISBET, R.A. (1944), *The Sociology of Emile Durkheim*, New York, Oxford University Press.

NOIZET, G., CAVERNI, J.P. (1979), *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, P.U.F.

PAGES, R., DERGHAL, M. (1984), „Réduire ou faciliter l'expression de l'idiosyncrasie individuelle: concepts et esquisse expérimentale", *Bulletin de psychologie*, 37, pp. 696-711.

PAICHELER, G. (1986), *Psychologie des influences sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

PAICHELER, H., BEAUFILS, B., RAVAUD, J.F. (1987), „Personalisation et stigmatisation sociales" în J.L. Beauvois, R.V. Joule, J.-M. Monteil *Perspectives cognitives et conduites sociales*, vol. 1, Fribourg, Delval.

PALLACK, M.S., PITTMAN, T.S. (1972), „General motivational effects of dissonance arousal", *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, pp. 349-358.

PASSINI, F.T., NORMAN, W.T. (1966), „An universal conception of personality structure", *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, pp. 44-49.

PERRENOUD, P. (1984), *La fabrication de l'excellence scolaire dans l'enseignement primaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz.

PERRET-CLERMONT, A.N. (1979), *La construction de l'intelligence dans l'intéraction sociale*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

PIAGET, J. (1975), *L'équilibration des structures cognitives*, Paris, P.U.F.

PIERON, H. (1963), *Examens et docimologie*, Paris, P.U.F.

POITOU, J.P., FLAMENT, C. (1967), „Structure sociale et structure de tâche", *L'Année psychologique*, 67, pp. 493-512.

POITOU, J.P. (1974), *La dissonance cognitive*, Paris, Armand Colin.

RABBIE, J.M., HORWITZ, M. (1979), „L'effet discriminatoire entre groupes en fonction d'une réussite ou d'un échec au hasard", în W. Doise (coord.), *Expériences entre groupes*, Paris, Mouton, pp. 69-86.

RABINOWITZ, R.G. (1978), „Internal-external control expectancies in black children of differing socioeconomic status", *Psychological Reports*, 42, pp. 1339-1345.

RISJMAN, J.C. (1983), „The dynamics of social competition in personal and categorical comparison situation" în S. Moscovici, W. Doise (coord.), *Current Issues in European Social Psychology*, vol. 1, 279-312.

ROBINSON, E., ROBINSON, P. (1981), „Ways of reacting to communication failure in relation to the development of the child's understanding about verbal communication", *European Journal of Social Psychology*, 11, pp. 189-208.

ROBINSON, E., SILBERSTEIN, R.K., CLAAR, A. (1985), „Le développement de la communication", în G. Mugny (coord.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne, Peter Lang.

ROQUEPLO, P. (1974), *Le partage du savoir*, Paris, P.U.F.

ROSCH, E., LLOYD, B. (1978), *Cognition and Categorization*, Hillsdale, N.J., Erlbaum.

ROSENBERG, M.J. (1965), „When dissonance fails : on eliminating apprehension from attitude measurement", *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, pp. 28-42.

ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. (1971), *Pygmalion à l'école*, tradus de A. Audebat şi Y. Riockards, Paris, Casterman.

ROSS, L. (1977), „The intuitive psychologist and his shortcommings : distorsions in the attribution process" în L. Berkowitz (coord.), *Advances in Experimental Social Psychology*, New York, Academic Press.

ROTTER, J.B. (1966), „Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement", *Psychological Monographs*, 80, întreg numărul 609.

ROUQUETTE, M.L. (1981), „Le groupe : présence d'une notion et absence d'un concept", *Cahiers de psychologie cognitive*, 1, pp. 129-139.

SAMPSON, S.F. (1968), *Crisis in the cloisters : A sociological analysis*, Cornell University, teză de doctorat.

SANDERS, G.S., BARON, R.S. (1975), „The motivating effects of distraction of task performance", *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, pp. 956-963.

SCHNEUWLY, B. (1967), „Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky", *European Journal of Psycholog of Education*, 1, pp. 5-16.

SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.P. (1985), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

SCHOPLER, J., LAYTON, B.D. (1972), *Attribution of Interpersonnal Power and Influence*, Morristown, N.J., General Learning Press.

SCHUBAUER-LEONI, M.L., PERRET-CLERMONT, A.N. (1985), „Interactions sociales dans l'apprentissage des connaissances mathématiques chez l'enfant", în G. Mugny (coord.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne, Peter Lang.

SEMIN, G.R. (1987), „On the relationship between representations of theories in psychology and ordinary language" în W. Doise şi S. Moscovici (editori), *Current Issues in European Experimental Psychology*, vol. 2, Cambridge University Press.

SHERIF, M. (1965), „Influences du groupe sur la formation des normes et des attitudes", în A. Lévy (coord.), *Psychologie sociale. Textes fondamentaux anglais et américains*, Paris, Dunod, pp. 222-240.

SHERIF, M. (1935), „A study of some social factors in perception", *Archives of Psychology*, 187.

SHERIF, M. (1937), „An experimental approach to the study of attitudes", *Sociometry*, 1, pp. 90-98.

SHERIF, M., SHERIF, C. W. (1979), „Les relations intra- et intergroupes, analyse expérimentale", în W. Doise (coord.), *Expériences entre groupes*, Paris, La Haye, Mouton, pp. 1-58.

SHWDER, R.A., D'ANDRADE, R. G. (1979), „Accurate reflexion or systematic distorsion? A reply to Bloch, Weiss and Thorne", *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, pp. 1075-1084.

SIMON, H.A. (1982), „Unity of the arts and sciences. The psychology of thought and discovery", *American Academy of Arts and Sciences Bulletin*, 35, no. 6.

STERNBERG, R.J., CONWAY, B.E., KETRON, J.L., BERSTEIN, M. (1981), „People's conception of intelligence", *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, pp. 37-55.

TAJFEL, H., „La catégorisation sociale", în S. Moscovici (coord.), *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Larousse, vol. 1, 1972, pp. 272-302.

TAJFEL, H. (1974), „Social identity and intergroup behavior", *Social science information*, 1, pp. 272-302.

TAJFEL, H. (1976), „Psicologia sociale i processi sociali" în A. Palmonari *Problemi actuali della psicologia sociale*, Bologne, Il Malino, pp. 9-40.

TAJFEL, H. (1978), „Interindividual behavior and intergroup behavior" în H. Tajfel (coord.), *Differenciation between social groups*, Academic Press, pp. 9-41.

TAJFEL, H. (1981), *Human Groups and Social Categorization, Studies in Social Psychology*, Cambridge University Press.

TAJFEL, H., WILKES L.A. (1963), „Classification et jugement quantitatif", *British Journal of Psychology*, 54, pp. 101-119.

THIBAUT, J.W., RIECKEN, H.W. (1990), „De quelques déterminants et conséquences de la perception de la causalité sociale", în J. C. Deschamps si A. Clémence (coord.), *Attribution. Causalité et explication du quotidien*, Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 45-72.

THOMAS, R., ALAPHILIPPE, D. (1983), *Les attitudes*, colecţia „Que sais-je", Paris, P.U.F.

TRIPLETT, N. (1987), „The dynamogenic factors in pacemaking and competition", *Am J. Psychol.*, 9, pp. 507-533.

TROGNON, A. (1986), „Langue et parole de la communication", în R. Ghiglione (coord.), *L'homme communiquant*, Paris, Armand Colin.

TURNER, J.C. (1981), „Toward a cognitive redefintion of the social group", *Cahiers de psychologie cognitive*, 1, pp. 93-118.

VANBESELAERE, N. (1987), „The effects of dichotomous and crossed social categorization upon intergroup discrimination", *European Journal of Social Psychology*, 17, pp. 143-156.

VANDELPLAS-HOLPER, C. (1987), „Les théories implicites du développement de l'éducation", *European Journal of Psychology of Education*, 2, pp. 17-40.

WEINER, B. (1979), „A theory of motivation for some classroom experiences", *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 3-25.

WERTSCH, J.V. (1985), *Vygotsky and the Social Formation of Mind*, Harvard, University Press.

WICKLUND, R. A., BREHM, J.W. (1976), *Perspectives on Cognitive Dissonance*, Hillsdale, N. J., Laurence Erlbaum.

WORKIE, A. (1974), „The relative productivity of cooperation and competition", *Journal of Social Psychology*, 92, pp. 225-230.

ZAJONC, R.B. (1965), „Social facilitation", *Sciences*, pp. 149, 269-274.

ZILLER, R.C. (1964), „Individuation and socialization", *Human Relations*, 17, pp. 341-360.

ZIMBARDO, P.G. (1969), *The Cognitive Control of Motivation. The Consequences of Choice and Dissonance,* Glenview, Illinois, Scott, Foresman.

Cuprins

Seria: **Psihologie, Ştiinţele educaţiei**

au apărut:

Constantin Cucoş – *Pedagogie*
Liviu Antonesei – *Paideia. Fundamentele culturale ale educaţiei*
Adrian Neculau (coord.) – *Psihologie socială. Aspecte contemporane*
Andrei Cosmovici – *Psihologie generală*
W. Doise, J.C. Deschamps, G. Mugny – *Psihologie socială experimentală*
Gilles Ferréol, Adrian Neculau (coord.) – *Minoritari, marginali, excluşi*
Constantin Cucoş – *Minciună, contrafacere, simulare. O abordare psihopedagogică*
Mielu Zlate (coord.) – *Psihologia vieţii cotidiene*
R. Bourhis, J.P. Leyens (coord.) – *Stereotipuri, discriminare şi relaţii intergrupuri*
Serge Moscovici – *Psihologia socială sau maşina de fabricat zei*
Adrian Neculau (coord.) – *Câmpul universitar şi actorii săi*
Carmen Creţu – *Psihopedagogia succesului*
Jean-Marc Monteil – *Educaţie şi formare. Perspective psihosociale*

în pregătire:

Adrian Neculau (coord.) – *Reprezentările sociale*
* * * *Psihologie şcolară*
Serge Moscovici – *Psihologia socială. Relaţiile cu celălalt*

Seria: **Sociologie, Ştiinţe politice**

au apărut:

Vladimir Tismăneanu – *Reinventarea politicului. Europa Răsăriteană de la Stalin la Havel*
Petre Andrei – *Sociologie generală*
Elisabeta Stănciulescu – *Teorii sociologice ale educaţiei*
Ion I. Ionescu – *Sociologia şcolii*
Traian Rotariu, Petru Iluţ – *Ancheta sociologică şi sondajul de opinie*
Elisabeta Stănciulescu – *Sociologia educaţiei familiale*
Joachim Wach – *Sociologia religiei*
Vladimir Tismăneanu – *Mizeria utopiei*

în pregătire:

Petru Iluţ – *Abordarea calitativă a socio-umanului*
Ernst Gellner – *Condiţia libertăţii*
Vasile Boari – *Alternative est-europene*

Seria: **Ştiinţe juridice**

în pregătire:

Cornelius M. Ciucă – *Procedura partajului succesoral*

Seria : **Filosofie**

a apărut:

Petre Andrei – *Prelegeri de istoria filosofiei. De la Kant la Schopenhauer*

în pregătire:

Andrei Marga – *Reconstrucţia pragmatică a filosofiei*
Petre Botezatu – *Introducere în logică*
Petre Andrei – *Filosofia valorii*

Seria : **Media**

a apărut:

Mihai Coman (coord.) – *Manual de jurnalism. Tehnici fundamentale de redactare*

în pregătire:

C.J. Bertrand – *Media. O introducere în presă, radio şi televiziune*

Seria : **Metodică**

au apărut:

Mihaela Neagu, Georgeta Beraru – *Activităţi matematice în grădiniţă. Îndrumar metodologic*
Teresa Siek-Piskozub – *Jocuri şi activităţi distractive în învăţarea limbilor străine*

în pregătire:

Aurel Dascălu – *Educaţia plastică în ciclul primar (clasele II-IV)*

Bun de tipar: octombrie 1997. Apărut: 1997
Editura Polirom, B-dul Copou nr. 3, • P.O. Box 266, 6600
Iaşi • Tel. & Fax (032) 214100; (032) 214111
E-mail: polirom@mail.cccis.ro


Tiparul executat la Polirom S.A.
6600 Iaşi, Calea Chişinăului nr. 32
Tel. & Fax (032) 230323; (032) 230485

1 000

Psihologie

Ştiinţele educaţiei

Jean-Marc Monteil

EDUCAŢIE ŞI FORMARE

Perspective psihosociale

«Cititorul va fi cu siguranţă cîştigat de eficacitatea cu care prezenta lucrare îşi însuşeşte o serie de concepte şi de cercetări de psihologie socială pentru a pune în lumină practica aceasta, căreia îi consacrăm o bună parte a existenţei noastre, fără a-i înţelege misterul. Logica, bunul simţ şi o anume vanitate, firească în cazul educatorului şi al formatorului sînt oarecum puse în dificultate aici. Cu această carte, clişeele de care abuzăm în limbajul nostru curent sau în vorbăria oficială, precum cele folosite în caz de eşec sau reuşită, îşi pierd strălucirea. Cu atît mai bine, căci ele nu sînt decît încă o piedică în dezbaterile la care asistăm ca martori, dacă nu ca actori. După părerea mea, ideile dezvoltate în volumul de faţă au un caracter reconfortant.» (Serge Moscovici)

«Raportîndu-mă la exemplele oferite de cercetările fundamentale din psihologia socială, am reuşit oare să schimb percepţia anumitor aspecte ale educaţiei şi ale formării? Răspunsul nu poate să-mi aparţină, revenindu-i, evident, cititorului.» (Jean-Marc Monteil)

25 Collegium



Editura POLIROM
ISBN 973-683-009-8